

2.º CICLO DE ESTUDO

MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

Competências Profissionais dos Professores para o século XXI: entre as representações teóricas e as considerações de alunos e docentes

Tiago André Ribeiro da Costa

M

2019



Tiago André Ribeiro da Costa

**Competências Profissionais dos Professores
para o século XXI:
entre as representações teóricas e as considerações de alunos e
docentes**

Trabalho realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino
Básico e no Ensino Secundário,
orientado pelo Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves
coorientado pela Professora Lúdia Maria Cardoso Pires
Orientadora de Estágio Sónia Guimarães
Supervisora de Estágio, Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro 2019

Competências Profissionais dos Professores para o século XXI: entre as representações teóricas e as considerações de alunos e docentes

Tiago André Ribeiro da Costa

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário,
orientado pelo(a) Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves
coorientado pela Professora Lúdia Maria Cardoso Pires
Supervisora de Estágio, Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro

Membros do Júri

Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professor Doutor Luís Alberto Alves
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professor Doutor Gonçalo Maia Marques
Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Classificação obtida: 18 valores

O saber está no aluno; ele deve descobri-lo por si. Todas as aulas devem ser sessões de investigação coletiva, que o professor coordena e orienta.

José Hermano Saraiva

[O] verdadeiro sentido da liberdade de expressão não é para as opiniões de que gosto ou com que concordo, é para aquelas de que discordo, que penso serem ofensivas e que me podem ser repulsivas.

José Pacheco Pereira

Mas parece que não há nada que desgaste tanto e tão rapidamente um espírito nobre e ativo como o forte e intenso estímulo do conhecimento.

Thomas Mann

Índice

Declaração de honra	8
Agradecimentos	9
Resumo	12
Abstract.....	13
Índice de Gráficos.....	14
Índice de Figuras	15
Índice de Tabelas	15
Índice de Anexos	16
Introdução	17
Capítulo I – Enquadramento Teórico	21
1.1. O professor do século XXI	21
1.2. Dilemas e Desafios do Professor atual	28
1.3. As competências do Professor	34
1.3.1. As competências gerais.....	34
1.3.2. As competências específicas na visão do estagiário	41
1.3.2.1. Competência Científica (Disciplinar)	41
1.3.2.2. Competência Pedagógico-didática.....	43
1.3.2.3. Competência Comunicacional	46
1.3.2.4. Competência Afetiva/ Emocional	48
1.3.2.5. Competência Ética/Deontológica.....	51
Capítulo II – Enquadramento Metodológico	56
2.1. Escola	56
2.2. Metodologia e Amostra	59
2.2.1. Metodologia	59
2.2.2. Caracterização da amostra	63

Capítulo III – Análise dos resultados	67
3.1. Tratamento dos Dados	67
3.2. Apresentação, análise e reflexão dos resultados.....	68
3.2.1. Inquérito por questionário aos Alunos.....	68
3.2.2. Inquérito por questionário aos Professores	85
Considerações Finais	100
Webgrafia	107
Documentos Legais	110
Anexos.....	111

Declaração de honra

Declaro que o presente trabalho é de minha autoria e não foi utilizado previamente nou-
tro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros au-
tores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atri-
buição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas,
de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plá-
gio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 27 de setembro de 2019

Tiago André Ribeiro da Costa

Agradecimentos

*O Senhor está comigo entre aqueles que me ajudam;
pelo que verei cumprido o meu desejo sobre os que
me aborrecem (Salmos. 118:7)*

A parte destinada aos “Agradecimentos” é a primeira coisa que eu leio quando consulto um livro ou um trabalho académico, porque é o momento em que o autor, com humildade e com o coração aberto, agradece a todos aqueles que são importantes na sua vida. Como tal, deixo aqui, para a posterioridade, os meus agradecimentos a pessoas que me marcaram e foram ou são especiais. Espero, caro leitor, se for tão curioso como eu, não o desapontar.

Agradeço, em primeiro lugar e acima de tudo, a Deus por todo o apoio, amor, compreensão e força ao longo da minha vida e, sobretudo, neste ano, que não foi fácil. Obrigado Pai!

Agradeço a todos os meus amigos, “amiguinhos” e família o apoio que me deram ao longo do percurso académico e, sobretudo, neste ano de estágio.

Não podia deixar de agradecer aos meus progenitores terrenos: à minha mãe (Maria José Ribeiro) que foi sempre uma lutadora, uma mulher de coragem e persistente perante as adversidades e ao meu pai (Lino Costa) de quem guardo boas memórias com saudade e que, decerto, estaria orgulhoso do meu trajeto.

Um obrigado ao meu irmão, que sempre se mostrou orgulhoso e interessado na minha vida académica.

Ao meu sobrinho, vítima das minhas brincadeiras, agradeço o carinho que temos um pelo outro.

À Ana Catarina Castro, irmã de outros pais, agradeço a tua amizade, o carinho, o amor, a cumplicidade e o companheirismo ao longo dos nossos 24 anos. Tenho muito orgulho em ti!

À Ana Oliveira um obrigado pelo teu carinho, proteção e preocupação comigo e com os demais.

À Armanda Alves um agradecimento pelo carinho, pelas orações e pela amizade.

Agradeço a amizade da Daniela Cardoso, umas das mais antigas amigas desde a minha entrada na Faculdade. És um ser humano lindo de várias formas. Guardo magníficas memórias das nossas conversas e brincadeiras ao longo destes quatro anos.

Um obrigado à Nani (Daniela Magalhães) por ter partilhado comigo esta viagem tempestuosa que foi o estágio. Só fazia sentido fazê-lo contigo. Aprendi muito contigo, sobretudo sobre mim. A nossa história de amizade, que já conta com cinco anos, resume-se num misto de emoções: carinho, alegria, 628, raiva, felicidade, nervosismo, autoco-nhecimento, partilha e sabedoria.

Um agradecimento à Di (Diana Raquel Martins) pelas palavras reconfortantes, pelo carinho, pela ajuda, pela amizade, pelos conselhos, pelas boas conversas, pelas gargalhadas, pelas discordâncias e pelo apoio. És uma excelente amiga!

Às gêmeas (Daniela e Marta Neves) agradeço a amizade ao longo destes dez anos dos quais metade foram vividos de forma diária e próxima recheada de histórias felizes, tristes, cómicas e divertidas. Resumindo, momentos únicos. À Dani um obrigado pela confiança! À Martinha um obrigado pelo divertimento!

Agradeço à Larinha (Lara Lopes) pelas nossas picardias constantes, as quais guardo com carinho, e por me ajudares com elas a descontraír às sextas-feiras, depois de uma semana intensa no estágio.

Agradeço a amizade, o carinho, o apoio, a ajuda na biblioteca e os conselhos sábios à D. Laura Mariana Gil.

À Lila (Liliana Pereira), amiga de gargalhada contagiante, que nos valeu muitas chamadas de atenção na escola, um obrigado por me fazeres rir com as tuas histórias sempre animadas, pelas nossas conversas sobre o futuro e pela nossa viagem desastrosa, mas memorável, a Paris.

Agradeço a amizade, a compreensão, a ajuda, os ensinamentos, os conselhos e o apoio do Pedro Rocha, o meu “mestre”. És um grande amigo, um contador de estórias nato, um irmão mais velho.

À Rosinha obrigado pela amizade, atenção, cuidado, orações e preocupação.

Agradeço às minhas colegas do Mundo das Gomas, à Anabela por estar sempre presente e disponível para ajudar, à D. Isabel pelos conselhos e à Susana pelo carinho e pelas boas conversas que tivemos.

À Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro um simples obrigado não chega! É à Professora que devo grande parte do que sei sobre “ser professor”. Durante este ano, que se revelou difícil e cheio de peripécias desagradáveis, a Professora Cláudia deu-me força, palavras doces, conselhos, coragem e, sobretudo, um ombro amigo. Além disso, foi com a Professora que eu vi ser possível haver amizade, obviamente, dentro de certos limites, na relação professor-aluno. Se hoje tenho alunos que são meus amigos e eu deles, à Professora o devo. Obrigado por tudo!

Um agradecimento profundo e sentido ao Professor Doutor Luís Alberto Alves pelos conselhos, pela permanente disposição em ajudar e pelo tato simpático que revelou, sempre, ao longo destes dois anos de Mestrado. O Professor Luís Alberto representa um modelo de professor, que todos procurámos seguir, caracterizado pelo profissionalismo, assertividade, minúcia, gentileza e rigor.

Agradeço à Professora Lília Maria Cardoso Pires, docente que me marcou no meu percurso académico, por ter a amabilidade de aceitar ser minha coorientadora. Obrigado Professora Lília pela sua análise sincera, por todos os conselhos e críticas que se revelaram sempre construtivos.

À Professora Inês Oliveira agradeço pelos seus ensinamentos e pelo amor à História que partilhou comigo e com os meus colegas no ensino secundário. É, sem sombra de dúvidas, um grande exemplo de profissionalismo.

Se há agradecimento mais merecido é aos meus alunos. Foram eles que permitiram que o estágio fosse menos doloroso, mais agradável, desafiante e estimulante. Dei um bocadinho de mim a todos eles e deles trouxe boas memórias. Além disso, levo para a vida os meus alunos-amigos, continuarei a seguir o seu trajeto, com muito orgulho. Muitos dos alunos do ensino português não compreendem a vida emaranhada da profissão docente, daí que, algumas vezes, as suas críticas sejam injustas e sem fundamento. Todavia, quero agradecer todas as críticas, cuidados e conselhos que me deram porque, de alguma forma, me ajudaram a fortalecer enquanto profissional docente. Guardo, já, com muita saudade, todos eles: as suas caras, os nomes (embora possa me esquecer de alguns), as gargalhadas, os sorrisos, as faces sonolentas, as lágrimas e as nossas conversas.

Resumo

A caminho da segunda metade do século XXI, todos verificamos que o mundo tem mudado a uma velocidade galopante. Devido a este *sprint* global, a vários níveis, torna-se necessário munir as gerações futuras de novas ferramentas e conhecimentos. Mas, para tal, é fundamental apostar na formação dos professores de modo a obter excelentes profissionais que consigam ajudar os alunos a singrar na sua vida futura. Como é que o podem fazer? Segundo este estudo, através do exercício das competências profissionais adequadas. Quais são?

Após a leitura de alguns teóricos, procurei essa resposta junto de duas turmas de 9.º ano e duas do 11.º ano do curso de Línguas e Humanidades, da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, num total de 81 alunos e de 7 professores, da mesma e de outras instituições escolares, inquirindo-os sobre quais são as competências fundamentais para os professores do século XXI.

O resultado deste estudo, baseado num inquérito por questionário indicou que, para os alunos e professores, as competências mais fulcrais para o docente deste século XXI são: competência científica, competência pedagógico-didática, competência comunicacional, competência afetiva/emocional e competência ética/deontológica. Estas competências refletem-se nas propostas apresentadas por alguns teóricos.

Palavras-chave: Professores; competências; profissão docente; ensino; século XXI.

Abstract

On the way to the second half of the 21st century, we all find that the world has been changing at a fast pace. Due to this global sprint at various levels, it is necessary to equip future generations with new tools and knowledge. But to do this, it is crucial to focus on teacher education to obtain excellent professional skills that can help students make a difference in their future lives. How can they do it? According to this study, through the practice of appropriate professional skills. Which are they?

After reading some theorists, I searched this answer from two 9th grade and two 11th grade classes of the Languages and Humanities course in Escola Secundária Rodrigues de Freitas, totalizing 81 students and from 7 teachers from the same and other schools, by asking them what are the core skills of the 21st century teachers.

The result of this study, based on a questionnaire, indicated that, for students and teachers, the most crucial skills for the 21st century teacher are: scientific, pedagogical-didactic, communication competence, affective / emotional and ethical / deontological competence. These skills are reflected in the proposals made by some theorists.

Keywords: Teachers; skills; teaching; education; teaching; 21st century.

Índice de Gráficos

Gráfico 1 Distribuição da Amostra do Estudo.....	66
Gráfico 2 Distribuição do Género dos Alunos	68
Gráfico 3 Distribuição da Idade dos Alunos	69
Gráfico 4 Distribuição do Ano de Escolaridade dos Alunos.....	69
Gráfico 5 A importância do papel do professor na sociedade segundo os Alunos	70
Gráfico 6 A falta de diálogo entre Professores e Alunos em contexto de sala de aula ..	71
Gráfico 7 A preparação científica do Professor segundo os Alunos	72
Gráfico 8 Questionamento dos conteúdos dos Professores segundo os Alunos	72
Gráfico 9 As partilhas pessoais dos Professores na perspetiva dos Alunos	73
Gráfico 10 A utilização de Tecnologias em sala de aula segundo os Alunos	74
Gráfico 11 O uso exclusivo do manual por parte do Professor	75
Gráfico 12 O uso de outros materiais além do manual segundo os Alunos	76
Gráfico 13 Respeito pela opinião dos Alunos por parte dos Professores.....	77
Gráfico 14 Tratar os Alunos de forma igual.....	78
Gráfico 15 Represálias na avaliação dos Professores aos Alunos.....	78
Gráfico 16 A atenção do Professor aos problemas pessoais dos Alunos	79
Gráfico 17 A disponibilidade do Professor para com os problemas do Aluno	80
Gráfico 18 Reconhecimento do papel do Professor na sociedade.....	81
Gráfico 19 Distribuição do Género dos Professores	85
Gráfico 20 Distribuição da Idade dos Professores.....	86
Gráfico 21 A importância da competência científica para o Professor	87
Gráfico 22 Avaliação Formativa ao longo do processo de ensino na perspetiva dos Professores.....	88
Gráfico 23 Partilha de experiências pessoais dos Professores aos Alunos	89
Gráfico 24 O uso de tecnologias nas aulas segundo os Professores.....	90
Gráfico 25 O uso exclusivo do manual segundo os Professores	91
Gráfico 26 O uso de outros materiais além do manual segundo os Professores	92
Gráfico 27 Respeitar sempre a opinião dos alunos segundo os Professores	92
Gráfico 28 Tratar os alunos de forma igual segundo os Professores.....	93
Gráfico 29 Prejudicar os Alunos na avaliação devido a atritos segundo os Professores	94
Gráfico 30 A atenção dos Professores aos problemas pessoais dos Alunos	95

Gráfico 31 Prática do coaching educativo segundo os Professores.....	95
Gráfico 32 O ajustamento dos Professores ao Perfil do Aluno para o século XXI.....	96
Gráfico 33 A prática de um ensino diferenciado e inclusivo segundo os Professores ...	97

Índice de Figuras

Figura 1 Fachada do Liceu Rodrigues de Freitas em 1937	57
Figura 2 Fachada do Liceu Rodrigues de Freitas atualmente.....	58

Índice de Tabelas

Tabela 1 As duas visões das competências profissionais de Cano (2005)	37
Tabela 2 Três grandes núcleos de competências docentes propostos por Escudero (2006)	
.....	39
Tabela 3	83
Tabela 4	98

Índice de Anexos

Anexo 1 Inquérito por questionário dos Alunos	111
Anexo 2 Inquérito por questionário dos Professores.....	114
Anexo 3 Autorizações para os alunos preencherem o Inquérito por questionário	117

Introdução

“Convocar os professores como fazedores de futuro deveria ser prioridade primeira de uma qualquer sociedade ou de uma lúcida política pública. Do mesmo passo, recrutar os melhores de cada geração para enveredar pela profissão docente constitui a melhor apólice de seguro da sociedade para ser capaz de inventar um futuro melhor” (Carneiro, 2003, p.183).

A educação desde alguns anos deixou de ser uma matéria, exclusivamente, nacional e passou para um panorama internacional, onde várias organizações europeias e mundiais lançam as suas diretrizes para os vários países, incluindo Portugal. Esta intervenção mundial surgiu da necessidade de atribuir aos cidadãos, que a passam a ser ‘cidadãos do mundo’, conhecimentos e competências comuns, com vista a que as diferenças educativas nacionais não sejam um fosso ao mundo globalizante. Essas instituições supranacionais têm abordado o conceito de ‘competência’, integrado “numa realidade de capital humano, [orientado] para a formação de trabalhadores flexíveis, capazes de enfrentar os desafios que a organização pós-fordista do trabalho lhes impõe (Seabra, 2010, p. 19). Isto é, o conceito de competência surge no âmbito do mundo do trabalho. Porém, algumas competências são necessárias serem desenvolvidas nas escolas e preparar os alunos para o mundo do trabalho, algo que Portugal, procurou fazer, a partir do ano de 2017, através do *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

O conceito de competência é “a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (Perrenoud P. , 2000, p. 15).

O termo ‘competência’ ligado aos docentes ocorreu, de uma forma incisiva, nos anos finais do século XX e nos primeiros do XXI. Muitos investigadores, salientado Philippe Perrenoud, procuraram dotar a classe docente de competências que permitiam uma aposta nas áreas pedagógica-didática, ética, além da científica. Mas, será que essas competências estão pensadas e elaboradas numa lógica de apoiar os alunos ,do século XXI, a desenvolverem as competências que lhes são requeridas?

Nos últimos anos, a classe profissional docente tem sido notícia em várias páginas de jornais, quer em papel quer no digital, devido à sua luta por melhores condições de trabalho. A maior parte das reivindicações dos docentes pressupõe um aumento da

despesa do Estado, o que, na opinião de muitos cidadãos que são contribuintes, é prejudicial para as contas públicas. Essa escaramuça entre professores (representados, muitas vezes, pelos Sindicatos) e Governo pode levar a um desgaste da imagem do papel do professor, perante a sociedade, porque o trabalho desempenhado pelos professores e o resultado dele, espelhado no percurso académico dos estudantes, não encontra o devido eco no espaço da comunicação social. Quando esta dá ‘tempo de antena’ aos assuntos dos professores é numa perspetiva não muito dignificante. É comum escutar na rua e até, na televisão, alguns comentadores o afirmam veementemente, que os professores são bem pagos e que as suas reivindicações são caprichos, uma vez que o seu trabalho é escasso.

Neste século XXI, a caminho de se completar a sua segunda década, a profissão docente, em Portugal, sofreu várias alterações político-administrativas, sempre justificadas, segundo afirmavam os responsáveis políticos, pela procura das melhores soluções para a educação. Ora, o trabalho do professor não pode, nem deve, ser um campo de batalha ideológico, no qual os partidos se guerreiam em busca de agradar ao seu eleitorado e dar cumprimento às suas agendas. Creio como desejável, no futuro, que se houver necessidade de novas reformas, estas sejam negociadas com os docentes. O ideal, como justificarei mais à frente, era existir uma Ordem dos Professores, de modo a obter o consenso dos seus profissionais e das forças políticas.

Penso que, para que possamos dizer que aquele indivíduo é “um bom professor”, é necessário ele estar munido de uma série de competências, que lhe permitam desempenhar bem a sua função. Na atual conjuntura, em que os professores são pressionados a assumir novas tarefas, com profissionalismo e responsabilidade, penso que, para responder a esses novos desafios, é necessário redefinir a profissão docente, através da identificação das principais competências profissionais. Porquê escolher, como tema de investigação, o conceito de competências? Poderia ter optado, como outros estudos, pela identificação das características que o “bom professor” deve ter. No entanto, além da carga subjetiva que envolve essa enumeração, a lista tenderia a ser longa e muito espartilhada, não respeitando a singularidade do indivíduo. Ao contrário, o conceito de competência abarca componentes objetivas: Saber, Saber-Fazer, Saber-Estar e Poder-Fazer (Ceitil, 2006).

Considero que o futuro da educação passa, exatamente, pela aquisição e desenvolvimento, pelos professores, de diversas competências: científica, pedagógico-didática, comunicacional, afetiva/emocional e ética/deontológica.

O estudo das competências profissionais relativas à educação não é algo novo na investigação educacional, como já referi. Tendo isso bem presente, o que este trabalho tem, especificamente, como objetivo, é conhecer o que pensam alunos e professores sobre quais são as competências necessárias na profissão docente, comparando as suas perspetivas com as que são identificadas pelos teóricos. Há pontos em comum, há disparidades? Para descobrir as respostas a esta questão, realizei um inquérito por questionário a alunos e um outro a professores.

No meu entender, é importante ‘dar voz’ aos alunos - o que fiz através do inquérito por questionário - porque são eles o alvo do exercício dessas competências profissionais, e também aos professores – o que fiz aplicando o mesmo método - já que são eles os seus executores.

De forma a elaborar este relatório, com o intuito de cumprir o objetivo a que me propus, dividi o trabalho em três capítulos:

No *Capítulo 1 - Enquadramento Teórico*, procurei, em primeiro lugar, abordar o papel/função do professor no ensino, analisando a sua situação no passado, presente e futuro. Ainda neste capítulo, destaco os desafios e dilemas que têm de enfrentar os professores, no século XXI, e as soluções que vão sendo encontradas. Depois, teorizei sobre o conceito de competência, desde a sua origem, a partir dos anos 80, até à sua integração no contexto da educação. Por último, através do estudo de vários teóricos, criei uma conceção de quais as competências profissionais que os docentes do século XXI devem possuir para desempenhar o seu papel.

No *Capítulo 2 – Enquadramento Metodológico*, apresento a metodologia utilizada. Os inquéritos por questionário foram distribuídos a quatro turmas - duas do 9.º ano e duas do 11.º ano, estas últimas do curso de Línguas e Humanidades, todas da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas - bem como a professores das Ciências Sociais da mesma instituição e a professores orientadores cooperantes do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Toda a amostra é caracterizada neste capítulo, bem como todo o processo de construção dos instrumentos de recolha dos dados.

No *Capítulo 3 – Análise dos Resultados*, explico como tratei os dados obtidos nos questionários aplicados e como os transformei em material para análise, através do *Excel*. É neste capítulo que, analisando e refletindo questão a questão, concluo o que alunos e

professores pensam ser as principais competências que o professor do século XXI deve adquirir.

No final do relatório apresentarei as minhas considerações finais sobre o trabalho que desenvolvi, reconhecendo alguns aspetos que poderiam ser melhorados e algumas limitações que este estudo apresenta. Dou a conhecer, ainda nesta última parte apresento, possíveis, estudos relevantes acerca desta área de investigação.

Este relatório não tem a pretensão de propor uma nova reforma no ensino nem na profissão docente. O que eu pretendo, com este trabalho, é que se pense e se discuta quais as competências profissionais que devem definir o papel do professor, neste século XXI. O que eu gostava, sinceramente, e é o meu objetivo, é contribuir, de alguma forma, para melhorar o que eu julgo ser uma das mais importantes profissões – a docência.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

No primeiro capítulo deste relatório pretendo: teorizar sobre o papel do professor; apontar dilemas e desafios que se colocam no exercício da profissão, no século XXI; abordar o conceito de ‘competência’; identificar e definir, segundo a minha perspetiva, mas de forma teoricamente sustentada, quais as competências fundamentais para o desempenho da profissão docente.

1.1. O professor do século XXI

“Não faz sentido alunos do século XXI terem professores do século XX, com propostas teóricas do século XIX, da Revolução Industrial.” José Pacheco citado em Carriço (2016)¹

Muito se tem escrito sobre o papel/função do professor deste século XXI. À profissão docente definiram-se-lhe funções, características, competências e desafios, ao mesmo tempo que se apresentaram críticas e propostas de melhorias.

Hoje, torna-se evidente que os professores têm novos papéis/funções a desempenhar enquanto docentes e educadores. Papéis atribuídos pela sociedade, pelos investigadores educacionais, pelos decisores políticos responsáveis pela Educação e pela evolução tecnológica que se retrata na noção de ‘aldeia global’.

Desde o século XIX até aos dias de hoje, o significado do conceito ‘docente’ tem-se alterado, sendo essa mudança resumida, segundo Mendes (2011), em três teorias: Teoria Condutivista (o docente desenvolve uma aprendizagem mecânica e diretiva com os alunos); Teoria Cognitiva (o professor procura, através da didática, que o aluno aprenda os conteúdos essenciais da sua disciplina) e Teoria Construtivista (onde o professor como mediador e orientador do processo de ensino-aprendizagem, promove a autonomia do aluno, fomentando a metacognição) (Mendes, 2011, p.196).

¹José Pacheco, educador e pedagogo, crítico do modelo dito tradicional das escolas, foi o coordenador do projeto “Fazer a Ponte”, na Escola da Ponte. <https://observador.pt/especiais/jose-pacheco-aulas-no-seculo-xxi-sao-um-escandalo-aulas-ninguem-aprende/> (consultado a 12 de junho de 2019).

Segundo os estudos de Canário (2005), o professor, durante o período que decorre até meados do século XX, é visto como fonte única do saber, exercendo um poder autoritário na sala de aula, onde não há espaço para o aluno questionar, debater ou interagir. É denominado de “tempos das certezas”, certezas essas que, como explica Sardo (2010), existiam num período em que a moralidade, baseada nos valores cristãos, entendia a obediência como a regra fundamental. Era esta postura conservadora que se reproduzia na sala de aula e que era aceite como inquestionável por pais e alunos. O ensino era repetitivo e mecanizado, os “métodos experimentais não eram por isso incentivados, bem como os trabalhos de pesquisa e de descoberta” (Sardo, 2010, p.14).

Seguiu-se uma fase (décadas de setenta e oitenta do século XX), que Canário (2005) definiu como o “tempo das promessas”, marcada pela democratização das escolas e por professores que começaram a respeitar as características sociais e psicológicas do aluno.

Já a década de 1990 foi o “tempo das incertezas”. Uma etapa em que o Estado “tudo controla e regula responsabilizando mais os que estão próximos da escola pelos resultados obtidos” (Sardo, 2010, p.16). Contudo, em Portugal, o “tempo das certezas” perpetuou-se, chegando, infelizmente, até aos nossos dias, como refere José Pacheco (citado em Carriço, 2016).

Sardo afirma que os sistemas educativos devem alargar os conceitos educativos, preparando, dessa forma, os alunos para o mundo competitivo. Assim, os discentes levam da escola “as competências necessárias aos novos desafios que [terão] que enfrentar nesta nova aldeia global” (Sardo, 2010, p.16). Exemplo disso, para o caso português, são os documentos normativos que surgiram a partir de 2017, ressaltando o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*². É, pois, importante lembrar, que as mudanças que o papel do professor tem sofrido, como veremos mais à frente, se devem, em grande parte, às novas necessidades dos alunos enquanto cidadãos, bem como às necessidades do mercado de trabalho. Há, por isso, uma maior preocupação no sentido que escola e, concretamente, os professores formem civicamente os cidadãos do futuro e, para isso, é necessário entender, repensar e reformular a função do professor. Segundo Teo, “nas últimas décadas, os professores têm sido chamados para preparar os alunos para o século XXI,

² https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf (consultado a 13 de junho de 2019).

para ajudá-los a navegar num mundo cada vez mais globalizado”³. A meu ver, esta reformulação é benéfica em todos os sentidos, uma vez que a educação não deve ser estática, mas sim dinâmica, sempre em busca do melhor para a comunidade escolar.

Mas, então, que professor devemos ter nesta centúria? Um ‘bom professor’, dizem alguns. E o que é um ‘bom professor’? Um ‘bom professor’ é, como afirma Nóvoa (2009), muito difícil, se não impossível, de definir, a não ser que, como faz Rego (2014), elaborem listas infindáveis de características e de qualidades que esse novo professor tem de ter. Não vou listar algo do género, todavia, mais à frente, no subcapítulo 1.2., irei elencar algumas competências que considero fundamentais para o professor adquirir e desenvolver para este século XXI.

Elza Mesquita define que o professor deste século deve "ser um guia, [...] um orientador [...]" fazendo “com [que] os alunos sejam competentes para ultrapassar situações, nomeadamente, problemáticas” (Mesquita, 2011, pp.85-86). Assim, a função do professor deixa de ser só a de transmitir conhecimentos. Neste século, a educação "será mais complexa, porque irá incorporando dimensões que antes eram menos integradas, ou visíveis, como as competências intelectuais, emocionais e éticas" (Cardoso, 2013, p.343).

Rego aponta um rol de qualidades (conhecimentos científicos, domínio dos conteúdos programáticos, utilização de recursos didáticos, comportamento eticamente correto, cooperação com os colegas, tolerância e respeito pelos alunos com outras culturas, amor pelo próximo, senso do dever, espírito de justiça, adaptação de estratégias de ensino diversas para os diferentes tipos de alunos) que devem estar presentes no perfil do professor do século XXI (Rego, 2014, p.18).

Uma grande questão deve ser colocada: porque é que estas qualidades não estão, ainda, inseridas na prática profissional de muitos docentes?

Há um *mal-estar docente* como vaticinou Esteve, em 1987. Essa expressão representa um “conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social” (Esteve, 1999, p.97). O autor afirma que “a falta de apoio, as críticas e a demissão da sociedade em relação às tarefas educativas, tentando fazer do professor o

³ Tradução livre do autor. No original “In recent decades, teachers have the same students to prepare students for the 21st century, to use browsers in the increasingly globalized world” (Teo, 2019, p. 170).

único responsável pelos problemas do ensino, quando estes são problemas sociais que requerem soluções sociais” é um dos principais fatores para o mal-estar docente (Esteve, 1999, p.98).

Na minha Iniciação à Prática Profissional, pude verificar - por conversas a que assisti e por algumas atitudes que presenciei - que há professores que, ainda, não correspondem ao perfil do professor para o século XXI. E porque é que isto acontece? Na minha opinião, há vários fatores que o explicam: o corpo docente está envelhecido (segundo a OCDE, só 1% dos professores em Portugal tem menos de 30 anos e, por outro lado, 38% tem mais de 50 ⁴), está cansado das sucessivas reformas políticas no ensino; não se sente devidamente remunerado; vê reduzida a carga horária às suas disciplinas⁵; não lhe é concedida formação contínua suficiente para inovar e se ‘reciclar’. Em resumo, a origem da desmotivação deve-se à “intensificação do trabalho, [à] indisciplina dos alunos, [ao] pouco reconhecimento pela profissão, associada à imagem negativa do “ser professor” e ainda [às] exigências dos pais perante a escola e os professores” (Miranda, 2012, p.22). Há, ainda, um ambiente nas “escolas que está demasiado influenciado pelo modo de pensar de muitos docentes nostálgicos de um passado que recordam como mais seguro” (Terrén, 2000, p. 10).

Segundo o *Inquérito Nacional sobre as Condições de Vida e Trabalho na Educação em Portugal*⁶ (INCVTE) de 2018, onde 18420 professores foram inquiridos, 28,5% apresentam alguns sinais de exaustão emocional, 20,6% apresentam sinais preocupantes de exaustão emocional e 15,6% têm sinais críticos de exaustão emocional. Portanto, mais de metade dos docentes está exausto a nível emocional. Este mesmo inquérito revela que cerca de 62% dos docentes inquiridos estão preocupados ou extremamente preocupados com a indisciplina dos alunos. Creio que é um dos grandes problemas do ensino e que cada docente deve procurar soluções próprias para o resolver, porque não há uma receita

⁴https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018/portugal_eag-2018-63-en#page1 (consultado a 15 de junho de 2019).

⁵ Por exemplo, a redução da carga horária da disciplina de História no 8.º e 9.º ano do Ensino Básico <https://www.publico.pt/2019/09/10/p3/cronica/nao-matem-a-historia-1885970> (consultado a 11 de setembro de 2019).

⁶ https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/M_Html/Mid_332/Anexos/JF_INCVTE_20182.pdf (consultado a 15 de junho de 2019).

universal. Tudo depende sempre das situações concretas vivenciadas pelo professor e pelo perfil particular dos alunos em questão.

Outro dos aspetos que afeta a profissão docente é o aumento das tarefas burocráticas. Como refere Amorim, “o excesso de burocracia que lhes é exigido, (...) [faz] com que passem mais tempo em redor de plataformas digitais e «papelada», do que a preparar aulas e recursos diversificados” (Amorim, 2017, p.26). Quase todos os professores inquiridos, pelo INCVTE, consideram a burocracia um fator negativo ou extremamente negativo na profissão docente. De facto, como pude verificar, neste ano de estágio, os professores não se preocupam apenas em preparar ou lecionar aulas ou com o restante trabalho inerente ao cargo de professor (criar e corrigir testes, apoiar os alunos, preparar resumos e fichas formativas). É pedido aos docentes para preencherem “vários documentos específicos da escola: relatório sobre o balanço das aulas previstas e dadas; o da matéria lecionada para a direção saber se cumpriu o programa: do número de alunos que têm aulas de recuperação e se têm sucesso com esta medida; fazer um resumo para cada aluno com necessidades específicas” (Sarmiento, 2017). Apesar destas questões burocráticas serem importantes, o fundamental não pode ser esquecido: “a prioridade primeira dos docentes é aprendizagem dos alunos” (Nóvoa, 2007, p.6). Em resumo, estes são alguns constrangimentos que, na minha opinião, estão a travar o avanço da evolução na educação, em Portugal.

Enquanto não houver uma renovação na classe, seja pela entrada de professores mais novos, já com ferramentas didático-pedagógicas diferentes do tradicional, ou por formações que renovem os métodos de muitos professores no ativo, a profissão docente não se consegue dinamizar nem fortalecer para os desafios do futuro. Como mostra Maria Helena Cavaco: “Em muitas escolas vive-se principalmente a rotina, a normalidade acrítica, e todas as mudanças, todas as inovações, estão condenadas antes de se tentarem. Nelas não se consegue elaborar, de forma autónoma, um conjunto mínimo de princípios, de objetivos claros [...] que evite a imposição dos privilégios consuetudinários a garantir poderes adquiridos opondo-se a critérios pedagógicos e gerando desperdícios e assimetrias na utilização de recursos e meios de trabalho” (Cavaco, 1993, p.176).

No entanto, há que ressaltar que existem professores mais velhos que aderem a qualquer tipo de inovação e abraçam, entusiasticamente, qualquer sugestão didática e peda-

gógica. Há, também, professores mais jovens, com formação nas novas teorias da educação e da profissionalização docente, que seguem a velha e desatualizada postura, dita tradicional, facto que dava, aliás, um excelente caso de estudo.

Há docentes que, tal como Maria Callas, afirmam “Ninguém me pode acusar de não ser disciplinada. Não gosto que me digam o que fazer, porque sei fazer o meu trabalho muito bem”⁷. Ao contrário da *La Divina*, que era muito profissional na sua área, muitos professores não sabem como chegar aos alunos, ou, pior, não sabem como facultar-lhes o conhecimento. Muitos acreditam que o que fazem está correto e não admitem que os alunos, os encarregados de educação, os colegas ou a direção lhes estraguem o sonho perfeito onde dormitam. Outros têm noção de que algo está errado, mas falta-lhes rasgo, motivação e força de vontade para mudar.

Muitos professores gostariam que os alunos “entrassem mudos e saíssem calados da sala de aula” (ouvi esta frase de uma professora na minha Iniciação à Prática Profissional), porque assim poderiam explicar a matéria e cumprir o programa da disciplina. Estes professores que querem lecionar os conteúdos sem serem ‘interrompidos’ pelos alunos - que podem ter dúvidas legítimas - estão longe daquilo que se pretende do professor do século XXI. Aliás, aproximam-se dos métodos da escola do século XIX. Ou seja, se, por um lado, há uma tentativa de reformular o modelo educativo com novas pedagogias e novas práticas didáticas há, ainda, alguns ‘velhos do restelo’ que não permitem essa mudança. Eles acreditam que alunos ‘múmia’ que ‘despejam’ os conhecimentos nos testes são alunos-modelo no ensino em Portugal.

É notório, e, até, compreensível, que o professor se preocupa em cumprir a planificação das aulas, especialmente quando a sua disciplina é avaliada em exame final. É o desejo e o objetivo de o professor preparar bem os seus alunos, para o sucesso deles e o seu. É, ainda, uma forma da direção da escola ou agrupamento de escolas verificar se as notas atribuídas pelos docentes, ao longo dos períodos, correspondem ou não às classificações obtidas nos exames nacionais. Estes dados, aqui salientados, podem parecer coisas ridículas ou teorias conspiratórias, mas assolam a vida dos docentes, pois, a nível da escola, é a sua imagem que fica, ou não, prejudicada, porque se o exame correr mal ao aluno, o professor pode ser culpabilizado. Pude comprovar esta realidade em algumas conversas

⁷<https://www.youtube.com/watch?v=j2pdLa3SPDQ&t=1997s> (consultado a 16 de junho de 2019).

que fui tendo, ao longo deste ano de estágio, com vários docentes de diferentes disciplinas. Vejamos, caros leitores, um exemplo daquilo que afirmei: “Levei 41 alunos ao exame nacional de Português. Desses, 7 reprovaram e, tanto eu como eles, sabíamos que isso iria acontecer. Tinham alcançado a classificação mínima com muito esforço; contando com a percentagem atribuída à oralidade na avaliação final, dei-lhes a nota para irem a exame. Sei de colegas que não correm este risco com receio de ficarem mal vistos pela discrepância entre a CIF (classificação final interna) e a nota de exame.” (Machado, 2019)⁸. Felizmente, ainda há professores que pensam de forma diferente. “Quero lá saber da imagem! Quero mesmo é ajudar o aluno, mostrar-lhe que com esforço poderá alcançar positiva no exame.” (Machado, 2019).

Como aponta Amorim, uma outra situação, na qual os docentes são vítimas, está intimamente ligada com a forma como decorrem os conselhos de turma, por exemplo, quando um professor vê alterada, mesmo contra a sua vontade, uma classificação que propôs, só para que mais alunos sejam aprovados, entre outras razões, para que a escola seja, muitas das vezes, bem vista nos rankings escolares (Amorim, 2017, p.26).

O professor do século XXI, segundo Rego, deve utilizar a sua disciplina não como um fim, mas “como um meio de formação e desenvolvimento das capacidades do aluno” (Rego, 2014, p.17). Porém, as capacidades dos alunos são diferentes. Neste século XXI é necessário e fundamental que os professores respeitem as diferenças dos alunos pois, como afirma Estanqueiro, “não há um aluno padrão. Todos os alunos são diferentes. Uns gostam da expressão escrita; outros preferem a comunicação oral. Uns apreciam o trabalho individual; outros aprendem melhor em grupo. Uns são lógicos; outros, criativos. Uns são extrovertidos; outros introvertidos. Uns são rápidos; outros lentos” (Estanqueiro, 2010, p.12). Daí que a avaliação tenha de ser ajustada de acordo com as necessidades de cada aluno. Se todos concordam que os alunos são diferentes, com formas de aprendizagem e capacidades diferentes, não podemos avaliá-los uniformemente, como acontece, ainda, no sistema de ensino português. Além disso, o processo avaliativo tem de ser revisto como um todo. A avaliação cada vez mais está a ser “encarada com uma finalidade única: classificar os alunos, esquecendo a função motivadora, reguladora e orientadora

⁸ <http://visao.sapo.pt/opiniao/bolsa-de-especialistas/2019-07-24-A-arma-da-avaliacao> (consultado a 30 de junho de 2019).

no processo de aprender” (Machado, 2019). Talvez uma solução fosse fazer uma “avaliação formativa contínua e sistemática” (José Pacheco citado em Carriço, 2016). Escudero, no seu referencial, afirma que o processo de avaliação deve ter em conta “o progresso ou as dificuldades de cada aluno” (Escudero, 2006, citado em Silva, 2017, pp.123-124).

Roberto Carneiro afirma: “é frequente encontrar análises educativas, infetadas de ligeireza, que identificam os professores como uma força de bloqueio às transformações necessárias no sistema educativo. Representam o triunfo de teses fáceis, radicadas na crença pueril de uma nova tecnologia milagrosa, que tornaria as pessoas dispensáveis na nova escola” (Carneiro, 2003, p.183).

Sintonizando com os exemplos que o autor apresenta, e em função da minha parca experiência, afirmo que os professores não são dispensáveis. Bem pelo contrário, torna-se necessário que haja profissionais competentes! Embora possa afirmar que existem, hoje, docentes que são um entrave aos avanços educativos, prendendo-se em pedagogias fáceis e pouco atentos ao desenvolvimento dos alunos, acredito que sejam exceções.

O perfil profissional é “um exercício fundamental de sistematização de competências docentes que o professor deve revelar para garantir a todos uma boa educação” (Silva, 2017, p.117). Na minha opinião, o professor deste século deve-se orientar por competências - como veremos no ponto 1.3. - mas é também necessário alcançar dois objetivos em falta: uma consciencialização da sociedade sobre a importância do seu papel e a eliminação de todos os constrangimentos já salientados para que, finalmente, o ensino em Portugal consiga seguir outro rumo.

Importa, agora, analisar mais a fundo alguns dilemas e desafios que o professor e a profissão docente enfrentam.

1.2. Dilemas e Desafios do Professor atual

Neste subcapítulo - tendo como base a minha breve experiência, adquirida na Iniciação à Prática Profissional, e uma comunicação do Professor António Nóvoa, na cidade de

S. Paulo em 2006, intitulada *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*⁹ que, apesar de já terem passado doze anos da publicação da comunicação (2007) continua atual e pertinente - pretendo abordar alguns dilemas e desafios do professor de hoje.

O primeiro dilema levantado por Nóvoa foi: “Escola centrada no aluno ou na aprendizagem?”. Segundo o autor, apesar da pedagogia moderna optar pela primeira hipótese, a escola deve estar centrada na aprendizagem do aluno. A aprendizagem, focada no discente, precisa de um profundo domínio dos conhecimentos (Nóvoa, 2007, p.6).

Nóvoa afirma que a sociedade atribuiu várias tarefas à escola e apela ao combate do “transbordamento da escola” (Nóvoa, 2007, p.6). Ribeiro, indo de encontro à ideia de António Nóvoa, afirma que “não se pode sobrecarregar a escola para lá das especificidades que lhe competem”, acrescentando que a “escola será tanto mais valiosa para a vida coletiva quanto mais a ação for com clareza delimitada” (Ribeiro, 2012, p.35).

Segundo Nóvoa, a profissão docente necessita de se adaptar à sociedade contemporânea. Para isso, o professor tem de reformular a dita pedagogia moderna com o contributo de novas ciências. Quais? O autor elenca algumas: “o funcionamento do cérebro, as questões dos sentimentos e da aprendizagem, sobre a maneira de produzir a memória, [e] sobre as questões da consciência” (Nóvoa, 2007, p.7). O que Nóvoa defende, e eu comungo dessa opinião, é que com o avanço da ciência nos é possível, hoje, conhecer melhor o funcionamento do ser humano. Ora, isso é fundamental para o professor, uma vez que interage, dia após dia, com seres humanos muito diferentes. É muito importante, por isso, conhecer, dominar e aperfeiçoar noções de como funciona o cérebro, os sentimentos, a memória e a consciência para produzir conhecimento e, a partir daí, reformular estratégias para melhorar a aprendizagem dos alunos.

Nóvoa (2007) defende que todos alunos, quando saem da escola, devem estar num mesmo patamar no que diz respeito ao conhecimento adquirido. Ora, primeiro é necessário definir esse patamar comum de conhecimentos. Em Portugal, ele está presente, a partir de 2017, nas *Aprendizagens Essenciais* onde, para cada componente do currículo e ano de escolaridade, se determinam as aprendizagens fundamentais que o aluno deve adquirir,

⁹<https://pt.scribd.com/document/2943879/Desafios-do-trabalho-do-professor-Antonio-Novoa> (consultada a 9 de julho de 2019).

ou seja, “um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente” (Despacho n.º 6944-A/2018¹⁰). Então, as *Aprendizagens Essenciais* determinam se o aluno está apto a passar de ano de escolaridade ou a ficar retido. Mas, como é que os docentes conseguem ter uma alta taxa de sucesso, isto é, como é possível garantir que todos os alunos saiam da escola com um nível comum de conhecimentos? Nóvoa responde a essa questão afirmando que os professores têm de alterar as “suas práticas e identidades profissionais” (Nóvoa, 2007, p.8). Além disso, segundo o autor, deve existir um compromisso ético para com os alunos. Para tal – e como terei oportunidade de analisar mais adiante, no ponto 1.3.2.5 - seria necessário um código ético-deontológico da profissão docente, de forma a que esse compromisso fosse claro e igualitário para todos os professores. Outra medida, que Nóvoa (2007) aponta para que os alunos consigam um mesmo nível de conhecimento comum, é encará-los como seres diferentes, com características distintas. Só assim, e através das competências pedagógico-didáticas, é possível reajustar a aprendizagem a alunos diferentes que, no entanto, devem conhecer os mesmos conteúdos. Nas escolas portuguesas, com turmas constituídas por cerca de 30 alunos, esta missão de ensinar, de forma diferente, todos os alunos, torna-se utópica. Contudo, Nóvoa aponta uma solução, definindo-a como o elemento central de diferenciação pedagógica: a *possibilidade* (Nóvoa, 2007, p.9). Esta *possibilidade* está patente no trabalho em equipa dos alunos mais avançados com os alunos que podem evidenciar algumas lacunas. É uma técnica que, quer enquanto aluno quer enquanto professor estagiário, não tive oportunidade de observar. Todavia, considero-a uma excelente estratégia, sendo que o professor pode vestir a camisola de *coaching educativo* mediando esta ferramenta pedagógica- a *possibilidade*.

Ao segundo dilema apresentado por António Nóvoa: “Escola como comunidade ou como sociedade?” não é dada uma resposta clara, uma vez que, como ele próprio avança na introdução, os dilemas não são suscetíveis de respostas, mas são, sim, motivos de reflexão. A opinião do autor pende, no entanto, para a escola como sociedade. A escola como comunidade tem alguns perigos, uma vez que é a comunidade a impor à escola “os seus valores, suas crenças, seus princípios a um determinado programa de educação”

¹⁰ <https://dre.pt/application/file/a/115742277> (consultado a 13 de julho de 2019).

(Nóvoa, 2007, p.10). A escola deve ser, por excelência, um local onde se confrontam e discutem opiniões diversas e até opostas. A escola tem de ser um espaço onde a democracia impera, não devendo haver constrangimentos curriculares nem culturais. É importante e enriquecedor, como tive a oportunidade de verificar neste ano de estágio, ter alunos com culturas, condições e ideias distintas. Mas, para que esse diálogo seja profícuo, é necessário que a escola como sociedade seja uma escola regrada, pois as sociedades são regidas por regras (Nóvoa, 2007, p.11).

O último dilema, levantado por António Nóvoa, é a “Escola como serviço ou como instituição?”. O autor rejeita a escola como um serviço. A escola é muito mais do que um ‘serviço’ prestado aos alunos e família que, decerto, será diferente no público e no privado. Como, aliás, mostra Nóvoa “a agenda da privatização tende a ver a escola como um serviço que se presta a alguém” (Nóvoa, 2007, p.11). Porém, segundo ele, a escola deve ser uma instituição que abarca todas as diferenças culturais e sociais. O que o autor quer transmitir é que a escola como um serviço não permite um lugar onde “nos instituímos dos nossos direitos próprios, e conseguimos, a partir daí, criar uma palavra livre, autônoma nas sociedades contemporâneas” (Nóvoa, 2007, p.11).

Na sua comunicação, Nóvoa (2007) apresenta-nos, também, alguns desafios que a profissão docente enfrentará no futuro.

O primeiro desses desafios está relacionado com a organização da profissão docente. Para António Nóvoa (2007) a melhor forma de a organizar seria através de uma Ordem. Quando os professores, em Portugal, querem que as suas opiniões e reclamações sejam escutadas fazem-no, na maioria das vezes, através do uso do direito à greve e à manifestação. Contudo, estas, na sua maioria, são organizadas por Sindicatos o que, por vezes, denota uma ligeira agenda política, o que é proibido, aliás, pelo Código do Trabalho¹¹. Ou seja, os sindicatos preferem optar por ser joguetes político-partidários, ao invés de defenderem o real interesse dos professores. E, como afirma Nóvoa, “muito dos modelos

¹¹ 1 – “As estruturas de representação coletiva dos trabalhadores são independentes do Estado, de partidos políticos, de instituições religiosas ou associações de outra natureza, sendo proibidos qualquer ingerência destes na sua organização e gestão, bem como o seu recíproco financiamento.” Título III- Subcapítulo I- Capítulo I- Secção I. Artigo 405.º

<https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/114799007/201907101835/73523357/diploma/indice> (consultado a 17 de julho de 2019).

sindicais [...] não têm sido capazes de atender aos grandes debates da profissão” (Nóvoa, 2007, p.13).

Considero, também, que a criação da Ordem dos Professores ajudaria a fortalecer a profissão. Como afirma Filipe do Paulo: “só uma Ordem profissional [...] e não o Ministério da Educação, poderá vir a dar resposta cabal às especificidades da Profissão Docente” (Paulo, 2018). Segundo o Conselho Nacional das Ordens Profissionais, uma das funções da existência de uma Ordem é “melhorar o funcionamento do setor das profissões regulamentadas, especificamente, no que diz respeito ao reconhecimento das qualificações profissionais”¹².

Um outro desafio, apontado por Nóvoa (2007), é o tratamento que é dado aos jovens professores, que “vão para as piores escolas, têm os piores horários, vão para as piores turmas, não há qualquer tipo de apoio”. Além destas questões, a relação dos jovens professores com os docentes que têm bastantes anos de carreira torna-se, por vezes, difícil devido a posições diferentes a nível pedagógico-didático, ético e, até, científico. É necessário que haja respeito, cordialidade e humildade para se escutarem uns aos outros, para haver um debate franco sobre posições díspares. Há “um problema dramático da organização da profissão: o modo como nos organizamos na escola, como nos organizamos com os colegas e como integramos os jovens professores.” (Nóvoa, 2007, p.14)

A formação dos professores centrada nas práticas de docência e na sua análise é um outro desafio apontado por Nóvoa (2007). O autor defende que é preciso libertar os professores, integrados na formação inicial de professores, “de livros, de teses, de autores” que “não sabem como aquilo tudo se transforma em prática” (Nóvoa, 2007, p.15). Felizmente, passados doze anos da publicação desta comunicação, posso confirmar que esta prática está a mudar. Ainda antes de iniciar a Prática Profissional, eu e os meus colegas do primeiro ano de Mestrado tivemos a oportunidade de lecionar duas aulas, na unidade curricular de Aplicações Didáticas, que foram criteriosamente analisadas e comentadas por colegas e professores. É, também, importante referir que, nas aulas assistidas pela Supervisora da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, realizadas durante

¹² <https://www.cnop.pt/sobre/funcoes/> (consultado a 17 de julho de 2019).

o estágio, todos os aspetos positivos e a melhorar eram apontados, bem como eram propostas soluções com vista à melhoria da prática docente. “Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática” (Nóvoa, 2007, p.16).

O último desafio lançado por Nóvoa (2007) é sobre a credibilidade da profissão, que está conectada, segundo o autor, com a “avaliação”, “lideranças profissionais” e a “capacidade de intervenção política”.

No que diz respeito à “avaliação” não nos podemos esquecer que os professores têm um papel decisivo e fundamental na formação de crianças e jovens. Por isso, considero importante que os professores, na qualidade de formadores de futuros cidadãos, sejam avaliados, uma vez que, “nas sociedades de hoje, seja em que patamar for, não se pode deixar de ter uma dinâmica de abertura das profissões, uma dinâmica de transparência, de rigor, de prestação de contas.” (Nóvoa, 2007, p.16). A avaliação dos professores foi sempre um tema fraturante em Portugal, muito discutido e criticado. Contudo, essa avaliação acabou sempre por se fazer. A avaliação dos professores está, neste momento, regulamentada no Decreto Regulamentar n.º 26/2012.

A avaliação externa, “para os docentes em período probatório, no 2.º e 4.º escalões de carreira ou sempre que requeiram a atribuição da menção de Excelente”, “é centrada na observação de aulas e no acompanhamento da prática pedagógica e científica”. A avaliação interna, para os restantes escalões, assenta na avaliação do desempenho da atividade docente - «científico-pedagógica», «participação na vida da escola e relação com a comunidade educativa» e «formação contínua e desenvolvimento profissional» - e realiza-se com recurso à auto-avaliação efectuada por cada docente¹³.

Quanto às “lideranças profissionais” existem poucas e os sindicatos acabam por ter um papel mais forte e incisivo (Nóvoa, 2007, p.17). Por isso é que uma Ordem dos Professores forte, eficiente e capaz ajudaria a credibilizar a profissão docente.

No que concerne à intervenção política, os professores aparecem e discutem pouco, nos meios de comunicação, os temas da profissão e da educação, apesar da boa “capacidade de intervenção pública [a] nível sindical” (Nóvoa, 2007, p.17). Há professores nos espaços de comunicação, como é o caso de Cristina Ferreira, que foi

¹³<https://dre.pt/pesquisa/-/search/542995/details/normal?q=avalia%C3%A7%C3%A3o+docente> (consultado a 23 de julho de 2019).

professora de História, e até de políticos, como é o caso do Presidente da República, Marcelo Rebelo de Sousa, e da líder do CDS-PP, Assunção Cristas. Contudo, a educação é pouco abordada nos meios de comunicação, ou quando o é, envolve sempre alguma polémica a acompanhá-la. Esse facto é tanto mais lamentável quando é possível, através da comunicação, como Nóvoa afirma, o “apoio da sociedade ao trabalho da escola” e “ganhar a confiança da sociedade para o nosso trabalho, ganhar credibilidade pública” (Nóvoa, 2007, p.17).

Após ter abordado algumas questões pertinentes sobre o papel dos professores, no século XXI, considero fundamental desenvolver, mais significativamente, o tema das competências inerentes à sua profissão.

1.3. As competências do Professor

1.3.1. As competências gerais

“competências [são] o resultado da relação estabelecida entre as práticas e as capacidades cognitivas dos sujeitos (vertente cognitiva) e o seu reconhecimento (vertente diferenciadora) numa dada situação” (Parente, 2004, p. 302).

Mais do que definir o conceito de professor é necessário identificar algumas competências globais, que os docentes devem adquirir na sua formação e demonstrar no desempenho da sua profissão. Antes, ainda, de apresentar a minha conceção de quais as competências que os professores devem adquirir e desenvolver, penso que é fundamental definir ‘competência’ e revelar o que o conceito representa à luz dos teóricos.

O uso generalizado da palavra ‘competências’ surge no rescaldo das crises económicas que, durante trinta anos, assolaram o mundo ocidental. Com vista à sua resolução, sobretudo a partir dos anos 70-80, os empregos sofreram alterações na sua estruturação. Foi nesta reestruturação entre “a procura de emprego por parte dos trabalhadores e a oferta de emprego por parte das empresas, que se equaciona o conceito de competências” (Parente, 2008, p. 21). No ano de 1973, David McClelland publicou um artigo, denominado *Testing for competence rather than for the intelligence*, com o qual iniciou o “movimento de competências na gestão de recursos humanos” (Ceitil, 2006, p. 89). Assim, o

conceito de ‘competência’ está intimamente ligado ao mundo do trabalho, como o leitor pode verificar.

Segundo Parente, as “competências remetem para o conjunto de recursos utilizados pelos sujeitos nas suas atividades de trabalho; a competência é definida como uma atitude de responsabilidade e de envolvimento no exercício profissional” (Parente, 2008, p. 19). É de ressaltar que as competências no mercado de trabalho dependem e são selecionadas pelo empregador, que organiza “o conteúdo da atividade de trabalho, mas também das configurações gestionárias” (Parente, 2008, p. 20).

As competências requeridas aos trabalhadores não eram mais, apenas, as qualificações curriculares, embora ainda importantes, mas sim, “«ter capacidade para», «ser capaz de» mobilizar efetivamente os saberes para um desempenho laboral eficaz” (Parente, 2008, p. 21). É fundamental que os trabalhadores, além dos conhecimentos teóricos e técnicos, que aprenderam através da sua formação, saibam ou adquiram “saberes procedimentais transmitidos na ação e orientados para a ação e saberes relacionais capazes de alargar as capacidades de interagir, comunicar e cooperar” (Parente, 2008, p. 22).

Na última década do passado século XX, o conceito de ‘competência’ foi introduzido nos sistemas escolares, o que levou a novas práticas pedagógicas. O termo competência “começou por ser utilizado em linguística (contributo de [Noam] Chomsky), em psicologia, em sociologia e em ciências do trabalho” (Barreira & Moreira, 2004, p. 14).

Não desvirtuando o trabalho sobre competências de David McClelland, de Richard Boyatzis e de Signe M. Spencer e Lyle M. Spencer, respetivamente, nas décadas de 70, 80 e 90 do século passado, optei por analisar autores mais recentes.

Segundo Maurice Tardif, as competências são um processo em que o indivíduo coloca em ação “de forma eficaz as diferentes funções de um sistema que intervêm recursos tão diversos como operações de raciocínio, conhecimentos, ativações da memória, as avaliações, as capacidades relacionais, ou esquemas comportamentais (Tardif, 1996, pp.31-45 citado em (Conceição & Sousa, 2012, p. 83).

O Conselho da Europa, em 2001, definiu competência como “a soma de conhecimentos, destrezas e características individuais que permitem a uma pessoa realizar ações”. (Mendes, 2011, 166). Isto é, os conhecimentos que, à partida, são ensinados e aprendidos,

e as características que o indivíduo adquiriu no seu ambiente sociofamiliar e na escola, são determinantes para realizar uma ação.

A OCDE, em 2002, classificou competência como "a habilidade de cumprir com êxito as exigências complexas, mediante a mobilização dos pré-requisitos psicossociais de modo que se enfatizam os resultados que o indivíduo consegue através da ação, seleção ou forma de comportar-se segundo as exigências" (Mendes, 2011, 167). Enquanto a OCDE classifica competência como cumprir algo com êxito, o Conselho da Europa não o faz.

Perrenoud (2000, 2001), alarga o conceito definindo como componentes das competências "o conhecimento, as capacidades e atitudes como fazem a maioria dos autores, mas também porque introduz [...] informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e raciocínio como novos elementos" (Mendes, 2011, 168).

Como é que este conceito tão lato de ‘competência’, oriundo do mercado de trabalho, apareceu no sistema educativo? Silva (2017) afirma que o recurso à noção de competências apareceu da necessidade de reformular o ensino. Maria do Céu Roldão (2003) defende que a noção de competência, na educação, surgiu perante a ineficácia da escola em responder aos desafios do presente e do futuro, bem como às novas exigências do mercado de trabalho. Apoiado em Perrenoud (2000,2001), Silva partilha da mesma opinião, ou seja, de que o conceito de competência profissional surgiu “como uma nova forma de entender a educação, a formação profissional e o mundo de trabalho” (Silva, 2017, p.118).

Em 1996, em Genebra, Philippe Perrenoud criou um referencial de competências, de modo a que os professores orientassem a sua formação contínua. Todavia, mais tarde, o autor adaptou esse referencial e elaborou um de competências profissionais. A partir desse referencial, o autor procurou promover o trabalho do docente “demonstrando a complexidade do processo que envolve a mobilização dos saberes para ensinar, impulsionando a ideia de um profissional que não só meramente técnico mas como profissional que opera com conhecimentos específicos e que mobiliza saberes e esquemas de ação muito próprios” (Conceição & Sousa, 2012, p. 84). Nesse referencial Perrenoud aponta dez competências gerais: *organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão de aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;*

envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipa; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar a sua própria formação contínua.

Philippe Perrenoud defende que o principal objetivo das escolas não é o ensino dos conteúdos disciplinares, mas o desenvolvimento das competências (Perrenoud, 2000). É em virtude deste objetivo que Portugal, em 2001, organizou o Currículo Nacional do Ensino Básico através das competências. Contudo, é, em 2017, que Portugal readaptou esta teorização, no ensino português, criando *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017). Neste perfil definem-se competências como "combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados" (Martins, et al., 2007, p.16). Além desta definição, o documento enumera as competências fundamentais que se pretende que os alunos desenvolvam, até ao final da escolaridade obrigatória: *Linguagens e Textos; Informação e Comunicação; Raciocínio e Resolução de Problemas; Pensamento Crítico e Pensamento Criativo; Relacionamento Interpessoal; Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; Bem-Estar, Saúde e Ambiente; Sensibilidade Estética e Artística; Saber Científico, Técnico e Tecnológico e Consciência e Domínio do Corpo* (Martins, et al., 2017, p. 19).

Na perspetiva de Canos (2005), citado em Silva (2017, p.119), há duas visões nas competências profissionais: uma técnica e uma mais ampla. Vejamos no quadro seguinte:

Visão Técnica/Restrita		Visão Ampla
COMPETÊNCIA EQUIPARÁVEL A...	Técnica, procedimento determinado.	Conjunto de saberes aplicados de forma sequenciada e contextualizada.
PROFISSIONAL	Técnica que aplica.	Reflexivo que analisa e decide.
FORMAÇÃO	Através do treino, da repetição.	Para facilitar a reflexão sobre a prática.
CARACTERÍSTICAS	Competências técnicas e circunscritas ao âmbito disciplinar.	Competências amplas, transversais...

Tabela 1 As duas visões das competências profissionais de Cano (2005)

A visão técnica/restrita está relacionada com a formação dos docentes, sustentada nas linhas do *Competence Based Teacher Education* (CBTE), um modelo, dos anos 70

do século XX, baseado em competências. Modelo esse que preparava o professor para adquirir “competências estruturadas e previamente assinaladas de forma clara”, isto é, os docentes “[deviam] conhecer, fazer e alcançar na sua formação inicial e ao longo da sua formação permanente, tendo em vista a sua aplicação junto dos alunos” (Silva, 2017, pp.118-119).

A visão ampla está relacionada com “o desenvolvimento de competências como uma perspetiva prática e reflexiva da atividade docente, considerando o desenvolvimento profissional na lógica de um paradigma integrador e aberto que se centra na reflexão e na ação” (Silva, 2017, p.119).

Segundo Escudero, as competências dos docentes “têm pouco que ver com aquelas listas de condutas derivadas da investigação sobre a eficácia docente enquadrada numa perspetiva de racionalidade técnica”, mas sim com “conhecimentos de base”, “capacidades de aplicação do conhecimento” e “responsabilidade profissional” (Escudero, 2005, p.33 citado em Silva, 2017, p.123).

Escudero (2006), citado em Silva (2017, pp.123-124), apresenta a sua conceção das competências para os docentes, presentes no quadro seguinte:

CONHECIMENTOS DE BASE (sobre o)	CAPACIDADES DE APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO (à/ao)	RESPONSABILIDADE PROFISSIONAL (através de)
1. Desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e a sua diversidade pessoal, cultural e social. 2. Domínio dos conteúdos específicos das matérias e áreas, incluindo as suas relações transversais. 3. Conhecimento de diversas metodologias para facilitar as aprendizagens.	1. Planificação do ensino, tomando decisões fundadas sobre as relações e adequações necessárias entre conteúdos, alunos, currículo e comunidade. 2. Seleção e criação de tarefas significativas para os alunos. 3. Estabelecimento, negociação e manutenção de um clima de convivência na aula que facilite a implicação e o êxito escolar. 4. Criação de oportunidades instrutivas que facilitem o crescimento académico, social e pessoal. 5. Utilização efetiva de	1. Prática profissional e ética de acordo com critérios deontológicos e compartilhando responsabilidades com os demais professores. 2. Reflexão e aprendizagem contínua (implicando-se em avaliações dos efeitos das suas decisões sobre os alunos e a comunidade, assumindo como norma o seu próprio desenvolvimento profissional). 3. Liderança e colaboração, tomando iniciativas e comprometendo-se com a aprendizagem de todos os alunos e a

	estratégias de comunicação verbal e não-verbal que estimulem a investigação pessoal e em grupo. 6. Utilização de uma variedade de estratégias instrutivas que ajudem os alunos a pensar criticamente, resolver problemas, e demonstrar habilidades práticas, desenvolver a criatividade. 7. Avaliação e sua integração no ensino e aprendizagem, modificando as atuações que sejam apropriadas ao seguir e conhecer o progresso ou as dificuldades de cada aluno.	melhoria progressiva do ensino.
--	--	---------------------------------

Tabela 2 Três grandes núcleos de competências docentes propostos por Escudero (2006)

Neste referencial, Escudero “inscreve a formação dos professores sob o discurso da ética e da moral” (Silva C. , 2017, p. 124), uma competência que eu considero muito importante na formação docente. O autor apresenta as competências dos professores “tanto em função dos contextos de trabalho e sociais em que se serve; do questionamento dos conteúdos que sustentam as competências e dos critérios de seleção dos mesmos, bem como do grau de integração que devem assumir para além do seu caráter disciplinar” (Silva C. , 2017, p. 124).

Ceetil apresenta quatro perspectivas em relação às competências: as competências como atribuições e as competências como qualificações que são “consideradas como elementos extra-pessoais e são definidas como atributos”; as competências como traços ou características pessoais, “consideradas características intrapessoais e são definidas como capacidades”; por último, as competências como comportamentos ou ações, ou seja, competências “consideradas como fenómenos inter-pessoais e [que] são definidas como resultados do desempenho ou modalidade da ação” (Ceetil, 2006, p. 23).

Segundo Ceetil (2006), as competências como atribuições são consideradas as mais tradicionais. Estas competências são "consideradas como prerrogativas que determinadas pessoas podem (ou devem) usar e que são inerentes ao exercício de determinados cargos, funções ou responsabilidades" (Ceetil, 2006, p. 24). Ou seja, o professor só pela

função que ocupa, já tem a si atribuídas algumas competências. Já as competências como qualificações são "um conjunto de saberes ou de domínios de execução técnica que as pessoas poderão adquirir, quer através do sistema formal de ensino, quer através da formação profissional" (Ceitil, 2006, p. 25). Ao contrário das primeiras, que eram inerentes ao cargo, as competências como qualificações são aprendidas. No entanto, o professor aprende as competências na sua formação, mas pode não as exercer ou exercer de uma forma insuficiente. Ceitil afirma que "uma pessoa pode ter as competências necessárias [para] uma determinada finalidade sem que o seu desempenho revele necessariamente os resultados concretos" (Ceitil, 2006, p. 27). Isto é, a pessoa pode estar creditada com determinadas competências, mas na ação não as conseguir evidenciar. As competências como traços ou características pessoais são as mais "aplicadas nos sistemas atuais de gestão, avaliação e desenvolvimento de competências" (Ceitil, 2006, p. 27). Estas competências referem-se, por exemplo, a professores que, de acordo com os seus traços pessoais, são competentes de forma consistente, em detrimento dos que são competentes de forma inconsistente. Aqui a personalidade determina a competência do indivíduo. As competências como comportamentos ou ações referem-se a características pessoais que podem parecer perfeitas para o exercício da profissão, mas que, na ação em si, falham. Neste caso, o professor pode ter "características e traços pessoais adequados para um bom desempenho, mas nos contextos e nas práticas reais, não o evidenciar" (Ceitil, 2006, p. 34).

Nas várias explicações sobre o significado do termo 'competência', é possível verificar três componentes em comum: os saberes ("os conteúdos, os recursos, os conhecimentos"); as capacidades ("as aptidões de saber-fazer alguma coisa [...], de saber estar [...], de saber tornar-se") e as situações-problema (a "resolução de dificuldades (obstáculos) ou de questões apresentadas em contexto") (Barreira & Moreira, 2004, p. 15).

Ceitil apresenta quatro componentes das competências: saber ("integra o conjunto de conhecimentos"); saber-fazer ("integra o conjunto de habilidades e destrezas que fazem com que a pessoa seja capaz de aplicar os conhecimentos"); saber-estar ("é necessário que os comportamentos estejam de acordo com as normas e regras de organização") e poder-fazer ("dispor [...] de todos os meios e recursos necessários ao desempenho dos comportamentos associados às competências") (Ceitil, 2006, p. 109).

Roldão afirma que competências são o "saber que se traduz na capacidade efetiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático – e não a conteúdos acumulados

com os quais não sabemos nem agir no concreto, nem fazer qualquer operação mental ou resolver qualquer situação, nem pensar com eles” (Roldão, 2003, p.20).

Em suma, os professores ao adquirirem e usarem as competências ficam aptos “para aplicar, para analisar, para interpretar, para pensar, para agir” no decorrer da profissão docente (Roldão, 2003, p.16).

1.3.2. As competências específicas na visão do estagiário

Depois da explicação do que são competências e de qual a sua importância no ensino, vou enumerar as que considero competências essenciais que um professor deve adquirir e exercer. As competências que vou apresentar de seguida são específicas “visto serem apenas exercidas pelas pessoas que precisem delas para um bom desempenho no seu trabalho”, neste caso os professores (Ceitil, 2006, p.123).

As competências que os professores do século XXI devem dominar são: Científica, Pedagógico-didática, Afetiva/Emocional, Comunicacional e Ética/Deontológica. Porque é que escolhi estas? Porque, como o leitor verificará mais à frente, elas são - através do que eu aprendi no Mestrado, sobretudo no primeiro ano, onde tive unidades curriculares didático-pedagógicas, éticas, científicas e, no segundo ano, na minha Iniciação à Prática Profissional - as mais essenciais na profissão docente.

Após a identificação das competências é importante caracterizá-las.

1.3.2.1. Competência Científica (Disciplinar)

"A competência requerida hoje em dia é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos, em suma, favorecendo a apropriação ativa e a transferência dos saberes, sem passar necessariamente por sua exposição metódica, na ordem prescrita por um sumário.” (Perrenoud, 2000, p.27).

A competência científica refere-se aos conhecimentos científicos da disciplina que cada docente leciona. Esta competência adquire-se com uma licenciatura na área, à qual se junta os dois anos de mestrado. Esta é a competência que permite ao docente transmitir conhecimentos aos alunos, de forma a eles apre(e)nderem os conteúdos essenciais da disciplina. Durante muitos anos, esta era a única competência desenvolvida pelos professores com os alunos, como vimos no ponto 1.1. Hoje, como também vimos anteriormente, o conhecimento, por si só, não basta. É igualmente necessário desenvolver com os alunos outras competências para que a disciplina lhes seja útil, na sua vida futura.

Podemos incluir na competência científica o trabalho conjunto dos docentes das várias disciplinas, para criar interdisciplinaridade, de modo a enriquecer o conhecimento global do aluno. Ou seja, em vez de compartimentar o conhecimento em gavetas isoladas, pede-se, hoje, aos professores que colaborem, entre si, para planificarem aulas nas quais os alunos se enriqueçam com a aprendizagem conjunta de temáticas afins a várias ciências. “Continuamos a ser uma das profissões onde se colabora menos, do ponto de vista profissional [...] ponto de vista do gesto profissional, do dia-a-dia profissional, da rotina, há um grande déficit de colaboração. E isso é fatal para nossa organização como profissão.” (Nóvoa, 2007, p.14).

Ligado ao conhecimento científico, está o conhecimento do programa curricular da disciplina. Com a autonomia curricular é mais fácil aos professores ajustar o currículo às necessidades dos seus alunos. Isto é, os docentes podem e devem alterar a ordem dos conteúdos abordados, em função do que for mais lógico para o contexto concreto dos alunos a que se dirigem.

Perrenoud (2000), fundamentando-se em Devaley (1992), considera que, além do professor ter de dominar os conteúdos, é elementar que ele domine “os conceitos, as questões e os paradigmas que estruturam os saberes no seio de uma disciplina” (Perrenoud, 2000, p.27).

O professor, além de estar seguro cientificamente das matérias a lecionar, deve atualizar-se com novos livros, documentários, palestras e formações contínuas, respeitantes à sua área de formação.

Esta proposta de atualização científica está presente no Decreto-Lei nr. ° 22/2014¹⁴, de 11 de fevereiro, uma vez que apresenta como um dos objetivos da formação contínua dos professores, no artigo 3, a valorização da dimensão científica.

1.3.2.2. Competência Pedagógico-didática

“Na sua função de mediador entre o aluno e o conhecimento constituído, o professor está atento à dinâmica da construção do saber do aluno. Perceciona dúvidas, tenta descobrir o seu significado profundo, as intenções subjacentes à pergunta feita, a lógica de pensamento do aluno, para poder ter uma atuação pedagógica inteligente” (Alarcão, 1998).

Podia começar pelas questões: O que é a pedagogia? O que é a didática? Mas, isso levar-me-ia a grandes teorizações sobre esses temas, o que não vai ao encontro dos objetivos deste estudo.

De uma forma sucinta, vou definir pedagogia como teoria e prática da educação. Assim, a pedagogia é a ciência que estuda as práticas que o professor deve utilizar para ensinar os conhecimentos, previamente, adquiridos por si. Há várias práticas de ensino e vários espaços onde ele pode ser desenvolvido, por exemplo, na escola ou em casa.

O termo didática provém, etimologicamente, do grego *didaktiké* (ensinar) e *techné* (arte), ou seja, é a arte de ensinar. A didática é a ciência e a arte do ensino que estuda o processo de construção do conhecimento (Santo & Souza, 2013). O ensino de qualquer disciplina deve basear-se em “normas de ação ou formas de comportamento didático com base nos dados científicos e empíricos da educação, [isto] porque a didática não pode separar teoria e prática”. (Nérici, 1978, p.55). Assim, a didática é uma disciplina muito prática, uma vez que pretende orientar o método de ensino.

Sou apologista de que o professor, como pedagogo, não pode usar o “modelo transmissor-recetor”, isto é, limitar-se à “relação necessária para transmitir e receber os

¹⁴ <http://www.ccpfc.uminho.pt/Uploads/RegJuridico/2014/DL%2022.2014.pdf> (consultado a 27 de julho de 2019).

conteúdos programáticos do processo do ensino-aprendizagem” (Jesus, 2003, p.9). O professor não é um mero reprodutor da ciência que estudou, ele é um profissional que, atualmente, deve ir ao encontro das diretrizes do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, ou seja, formar os cidadãos do futuro, munindo-os de diversos princípios, visões e áreas de competência.

Muitos docentes afirmam, com alguma sobrançeria e, por vezes, perante os alunos, que estão nas salas de aula, apenas, para lecionar o conteúdo da sua disciplina e é, exclusivamente para isso, que são pagos. Já ouvi esta frase por diversas vezes, enquanto aluno, sobretudo em situações, em que a turma mostrava alguma indisciplina. Contudo, isto é uma atitude completamente antipedagógica, visto que, como salienta Guerra, o professor, além de ensinar a sua disciplina, deve abordar “lições de sensibilidade ou insensibilidade, de bom ou mau exemplo, de bem ou de mal falar” (Guerra, 2006, p.69). A este propósito, Pedro D’Orey da Cunha afirma que a “demissão da relação pedagógica se exprime quando o docente ou por medo, ou por preguiça ou por interesse deixa de atuar como docente fechando os olhos a comportamentos inaceitáveis dos alunos ou limitando artificialmente a sua área de intervenção profissional” (Cunha, 1996, pp.95-96). Creio que uma das razões para esse desleixo profissional dos docentes pode ser encontrada na sua desmotivação, resultante do facto de não se sentirem apoiados pelo Estado, nem sentirem o reconhecimento da sociedade.

Na relação pedagógica tradicional, o professor, com base no seu estatuto, tinha uma autoridade sobre os alunos que era “aceite e assumida como natural” (Jesus, 2003, p. 13). Hoje, essa ‘autoridade’ tende a ser desafiada pelos alunos. Algumas correntes pedagógicas, avança Jesus (2003), “defendem que o estatuto do professor deveria resultar do reconhecimento que os alunos fazem das suas qualidades e não ser imposto *a priori*” (Jesus S. N., 2003, p. 14).

Nóvoa considera que os docentes portugueses têm de repensar a pedagogia que utilizam, pois, ainda estão presos à “pedagogia moderna, fundamentada nas ciências psicológicas e sociológicas do século XX” (Nóvoa, 2007, p.7). Para este autor, é necessário utilizar pedagogias que correspondam às necessidades dos alunos, principalmente aos seus ritmos de ensino-aprendizagem, pois como já verificámos, caro leitor, todos os discentes são diferentes. Nóvoa (2007) afirma que colocar os alunos no centro do sistema

educativo foi a grande mudança relativamente à pedagogia tradicional, que se percecia-nava como, apenas, transmissora de conhecimentos.

Então, qual deve ser a postura pedagógica do professor, no século XXI? Segundo alguns investigadores, como é o caso de António Nóvoa (2009) e Juan Fernando Bou Pérez (2014), o professor deve ser um mediador do conhecimento, deixando os alunos desenvolver competências e habilidades durante o processo de ensino-aprendizagem. Os professores devem praticar o *coaching* educativo, isto é, “uma técnica ou uma ferramenta...que permite orientar... [os alunos] em direção ao êxito” (Pérez, 2014, p.17). O *coach*, ou seja, o professor, deve ajudar os alunos a desenvolver as suas capacidades através “de um processo específico de aprendizagem (...) para [os alunos melhorarem] o desempenho e rendimento (Pérez, 2014, p.69). A “conceção do professor como mediador, e não mero transmissor de conteúdos prontos e acabados, deve induzi-lo a ter profundo interesse na efetividade da aprendizagem, objetivo derradeiro de sua práxis” (Santo & Souza, 2013, p.71). O professor deve, assim, dar ferramentas aos alunos para eles aprenderem autonomamente, de uma forma produtiva, mostrando-lhe várias opções de entre as quais o discente opta pela que melhor se lhe adapta (Pérez, 2014).

A didática está intimamente ligada com a pedagogia, pois, com o planeamento, a execução e a avaliação, possibilita a “apropriação de ações e modos de agir e pensar a prática pedagógica” (Santo & Souza, 2013, p.68). Além disso, depois do professor adotar uma postura de *coach* educativo, é necessário encontrar estratégias para orientar os alunos, da melhor forma, ou seja, de modo a que alcancem o conhecimento efetivo.

A didática tem como grande finalidade organizar as estratégias utilizadas no processo de ensino. O professor, quando vê que as estratégias planificadas não resultam com determinada turma, deve optar por outras alternativas ou, até na mesma turma, pode ter de utilizar diferentes estratégias, dada a heterogeneidade dos alunos. É fundamental que os professores percebam que a didática deve servir para ajudar o professor a cumprir a sua tarefa (Nérici, 1978).

As novas tecnologias “estão a induzir uma mutação sistemática nas teorias e nas práticas didáticas” (Mendes, 2011, p.195). O aluno da primeira e segunda década do século XXI, um nativo digital, está imerso num mundo tecnológico que é um poço infinito

de possibilidades e onde os professores podem encontrar diversas estratégias pedagógicas. Dessa forma, não ficam presos ao modelo tradicional. (Santo & Souza, 2013). É importante que os professores, de forma doseada, apostem nas novas tecnologias com o objetivo de o conhecimento chegar aos alunos de uma forma mais lúdica e, portanto, mais aliciante.

1.3.2.3. Competência Comunicacional

“A linguagem do professor não deve nunca ser formalizada, abstrata e sem imagens. Pelo contrário, deve revelar-se simples, coloquial, rica em imagens e em comparações.” (Cruz, 2017, p.24).

A competência comunicacional é, na minha opinião, uma das mais importantes competências e, por isso, eu proponho-me salientá-la neste trabalho. O professor pode dominar, maravilhosamente, as restantes competências (científica, pedagógico-didática, afetiva/emocional e ética) e não saber comunicar com os alunos, o que tem como consequência não lhes conseguir fazer chegar a informação pretendida. Para colmatar esta falha o docente deve “tentar eliminar quaisquer interferências na transmissão das suas mensagens, devendo, para isso, minimizar os ruídos no sentido de obter uma boa sintonização por parte dos alunos” (Cruz, 2017, p. 22). Contudo, o professor pode ser um bem-falante e não dominar, suficientemente, a parte científica e a parte pedagógico-didática, o que invalida a utilidade daquilo que comunica. É nessa medida que é importante o domínio de todas as competências

Escudero, no seu referencial, também aponta a comunicação como uma competência importante, alegando que o professor deve utilizar “estratégias de comunicação verbal e não-verbal que estimulem a indagação pessoal e em grupo” (Escudero, 2006, citado em Silva, 2017, pp.123-124).

Os alunos têm características diferentes e o professor deve, como já vimos anteriormente, adaptar a sua prática docente aos discentes. Uma dessas adaptações é na comunicação, na medida em que “o professor pode – e deve – ter cuidados que façam da sua linguagem um conjunto de mensagens diretas e simples” (Cruz, 2007, p.24). Além disso, o professor deve procurar “explicar os assuntos de vários modos, utilizando vocabulário diferente para explicar a mesma ideia e, seguidamente, pedir a um ou a vários

alunos que repitam as mesmas ideias por palavras suas” (Cruz, 2017, p.26). Por vezes, quando a explicação do professor sobre os conteúdos programáticos se revela insuficiente, torna-se mais fácil para os alunos escutarem e entenderem a explicação de um colega, uma vez que, na maior parte dos casos, o código linguístico dos discentes se assemelha.

A competência comunicacional não serve apenas para a explanação dos conteúdos. Outra altura, em que se revela essencial, é nos momentos de indisciplina. Por exemplo, caso os alunos façam bastante ruído, na sala de aula, o docente não deve altear a voz para se fazer ouvir. A solução pode passar por “sentar-se à frente da turma e falar baixo até que todos os alunos estejam em silêncio, ou de maneira mais radical, limitar-se ao silêncio total” (Cruz, 2017, p.28), já que é óbvio que ninguém pode adotar, para si próprio, a atitude que censura no outro.

Veiga (2007) aponta várias categorias comunicacionais dos professores que podem levar ao aumento da indisciplina dos alunos. Vou apenas selecionar algumas: “tendência a desvalorizar os mais fracos”; “desconfiança e ameaças”; “diminuição da capacidade de ouvir e ter em conta o Outro”; “formação de minorias”, já que o professor deve tratar todos por igual; “imposição como tentativa de resolução dos problemas”, visto que o professor deve procurar resolver os problemas por uma via democrática com espaço para o diálogo e sem “intolerância” (Veiga, 2007, p.43). Em alternativa a estas formas de atuação, o autor apresenta novas categorias comunicacionais, das quais escolhi seis, que podem ajudar os professores a diminuir a indisciplina nas salas de aula: “flexibilização face à diversidade de opiniões”, pois é importante ouvir e respeitar as opiniões dos outros; “integração dos diferentes pontos de vista”; “aumento da coesão do grupo-turma”; “envolvimento dos alunos na determinação dos objetivos”; e, talvez as mais importantes, “participação dos alunos na resolução dos problemas” e “promoção da autoestima escolar” (Veiga, 2007, p.44).

Nos dias de hoje, a comunicação dos alunos passa muito pelas tecnologias, de que são exemplo as redes sociais, através das mensagens, chamadas e vídeos. Esta nova forma de comunicação está cada vez mais presente na relação professor-aluno. Os blogs de turma/disciplina, as plataformas de conversação, ferramentas como o *Google Classroom*, *Go Formative*, *Sutori*, *Lessonup*, *Class Flow* ou o *Class dojo*, ou as plataformas

de partilha de documentos têm vindo a ser cada vez mais usados para melhorar e diversificar o processo de ensino-aprendizagem. Na medida em que a "linguagem, a cultura e a tecnologia são elementos indissociáveis do processo de comunicação." (Perles, 2006, p.1), os professores podem implementar a 'educomunicação' nas suas salas de aula. A utilização da 'educomunicação', além de procurar formar cidadãos nos domínios da comunicação/educação, tem como objetivos: "promover o acesso democrático dos cidadãos à produção e difusão da informação; identificar como o mundo é editado nos meios; facilitar o processo de ensino aprendizagem através do uso criativo dos meios de comunicação; e promover a expressão comunicativa dos membros da comunidade educativa" (Moreira & Rei, 2005, p. 273).

Talvez, na formação dos professores, a comunicação oral pudesse e devesse ser mais explorada. É muito importante ser trabalhada a colocação da voz, de modo a que o público-alvo ouça, de forma clara, o comunicador. Sem treino, nem sempre é fácil atingir esse objetivo, já que o professor pode lecionar várias aulas num mesmo dia, com intervalos de pausa pequenos. É, também, importante que o professor utilize um vocabulário adequado e cuidado na sala de aula. Através da comunicação oral o professor deve dar 'cor' às palavras, isto é, usá-las de forma expressiva.

Daí que eu defenda que, além da formação científica e pedagógico-didática, a comunicação deveria ser, igualmente, uma das apostas da formação contínua dos professores.

1.3.2.4. Competência Afetiva/ Emocional

Esta competência é, na minha opinião, a que mais falha com os alunos, dado que, como afirma Guerra: "a trama das emoções e dos afetos permanece oculta nas escolas" (Guerra, 2006, p.12). Isto é tanto mais paradoxal quanto, nas palavras de Estrela, o ensino desperta nos professores emoções e sentimentos (Estrela, 2010, p.33).

O conceito de literacia emocional, segundo Steiner, é "a capacidade de compreender as próprias emoções, a capacidade de ouvir os outros e de ter empatia com as suas emoções e a capacidade para exprimir as emoções de modo produtivo. Ser letrado sob o ponto de vista emocional é ser capaz de lidar com as emoções de modo a promover o poder pessoal e promover a qualidade de vida à nossa volta. A literacia emocional promove as relações, cria possibilidades de amor entre pessoas, torna possível o trabalho

cooperativo e facilita o sentido de comunidade". (Steiner, 1997, citado em Estrela, 2010, p.41). Na mesma linha de pensamento, duas autoras defendem que quanto “mais os alunos [...] sentirem [desenvolverem os sentimentos], mais envolvidos na aprendizagem eles estarão” (Ribeiro & Nóbrega, 2016, p. 96).

Quando o aluno mostra comportamentos disciplinares impróprios na sala de aula, parece perturbado, ou o seu rendimento escolar baixa, o professor deve procurar compreender as razões que levam a tais comportamentos ou à diminuição do seu aproveitamento. Em vez de responder com frieza e impor uma disciplina austera, quando os alunos são menos agradáveis, o professor deve procurar perceber as causas destas reações. Pois, “vivemos uma Escola onde as crianças e os jovens são vistos meramente pelo seu estatuto legal – o de aluno, esquecendo-se que por detrás de cada um existe um ser humano com sentimentos, com emoções, e que esses mesmos são postos de parte e desvalorizados” (Ribeiro & Nóbrega, 2016, p. 95). É fundamental o docente “diagnosticar com rigor de que conflito se trata, a razão de ter surgido, a que se deve, em que se baseia, por que razão persiste” (Guerra, 2006, p.44). É nosso dever, dos professores, refletir, primeiro, e depois trabalhar a educação emocional na escola, e, sobretudo, na sala de aula (Ribeiro & Nóbrega, 2016, p. 101)

Os professores têm de estar disponíveis para escutar os alunos, as suas preocupações, os seus desabafos, isto é, para conhecer as suas alegrias e tristezas. Veiga afirma que os docentes “que mostram compreensão [e] escutam com interesse [...] atribuem mais importância aos sentimentos dos alunos” (Veiga, 2007, p. 41). Esta atenção que o professor presta ao aluno denomina-se de “escuta ativa” (Veiga, 2007, p.45). O docente “olha para o aluno; acena com a cabeça; exprime simpatia através da mímica e dos gestos”, torna-o, e bem, alguém importante para o professor (Veiga, 2007, p.45).

O professor não deve interpretar como ofensas pessoais a má educação ou as provocações dos alunos, visto que os professores desempenham, na escola, um papel social que ultrapassa a sua individualidade. Se, às vezes, a “transgressão das regras pelo aluno assume um carácter lúdico de desafio ao professor que aumenta o prazer à medida que aumenta o desafio e cumplicidade dos colegas, não é raro que esse desafio degenera em sentimentos de agressividade, hostilidade e rejeição entre professor e aluno, ou em sentimentos de mágoa, impotência e vergonha que atingem sobretudo o professor quando perde o controlo da situação” (Estrela, 2010, p.46). Para que isto não aconteça, o professor

deve tentar não se envolver em disputas verbais ou recorrer a ameaças psicológicas para com o aluno, para que o seu comportamento não se torne, também ele, menos adequado e passível de ser, justificadamente, censurado pelos alunos, pelos colegas ou pelos encarregados de educação.

Muitos são os problemas e diversas as conjunturas que levam à indisciplina, desinteresse e rejeição da escola pelos estudantes.

De modo a cumprir as metas europeias, o Ministério da Educação implementou, em 2009, a escolaridade obrigatória até ao 12.º ano, ou até o aluno completar 18 anos, atingindo, assim, a maioridade. Esta medida teve como objetivo integrar os jovens no mercado de trabalho já com o ensino secundário cumprido.

Um dos problemas que esta medida levanta é que o discente pode, antes ainda de atingir a idade adulta, preferir ingressar no mercado de trabalho ao invés de estudar, porque não gosta de estudar, por razões socioeconómicas, ou por uma diversidade enorme de outras motivações. Assim, o aumento da escolaridade obrigatória pode ter implicado a permanência durante mais tempo, na escola, de alunos desmotivados e com baixas expectativas sobre o papel positivo da escolarização, resultando daí comportamentos disruptivos e indisciplinados, que se patenteiam na não aceitação das regras da sala de aula, das ordens dos professores e na recusa das aprendizagens propostas. Ao obrigar os alunos a permanecer na escola, em vez de termos uma escola inclusiva para todos, ela passa a ser fator de exclusão para alguns (Nóvoa, 2007, p.8).

Outros fatores geradores de instabilidade podem estar relacionados com “a retenção, a segregação socioeconómica das escolas e o encaminhamento precoce dos alunos por diferentes trajetórias com base nos resultados escolares”¹⁵ (Balcon, Borodankova, Czort, & Noorani, 2016, p. 16).

Muito dos problemas que afetam o comportamento dos alunos, que se refletem no seu rendimento escolar e na consequente rejeição à escola podem, também, estar relacionados com dramas familiares e pessoais: divórcio dos pais (segundo o Pordata, em 2017, nas famílias portuguesas a percentagem de divórcios por cada 100 matrimónios foi de

¹⁵[http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&file-Name=EC0215083PTN_002.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&file-Name=EC0215083PTN_002.pdf) (consultado a 2 de agosto de 2019).

64,2%¹⁶); doença de um familiar próximo; morte de um ente querido; violência doméstica; exposição a situações de violação, alcoolismo, ou prostituição entre outras. Acresce a isto as dificuldades inerentes à adolescência: “muitos adolescentes vivem com ansiedade aceitação de si próprios” (Feldman, 2002, citado em Guerra, 2006, p.43); a falta de afeto; os problemas de saúde; o bullying, cyberbullying e a violência no namoro.

Em função de todos os fatores que salientámos, penso que os professores devem ter uma relação próxima com os alunos, no sentido de estarem atentos às situações mencionadas. Contudo, creio que devem manter uma certa distância, onde fique patente o lugar que cada um ocupa e o papel que desempenha. Cardoso cita António Rebelo de Sousa afirmando que "o professor e, por maioria de razão, o sistema de ensino, têm de ter valores e hierarquia. A ideia de que tudo pode ser posto em causa não deve ser seguida. Algum distanciamento entre professor e aluno deve existir" (Cardoso, 2013, p.113). Concorro que essa distância é fundamental, pois o professor nunca deve ser o ‘amigalhaço’, mas pode e deve, na minha opinião, ser o ombro amigo dos alunos sempre que eles o necessitem. Cardoso afirma, ainda, que os “jovens adultos precisam [de um] modelo de profissionalismo, de competência e de seriedade” (Cardoso, 2013, p. 126). Se o professor for esse modelo, os alunos terão, seguramente, razões para confiar nele.

Concluindo, os professores devem ser mediadores entre a família e a escola, como defende Miguel Santos Guerra, principalmente, “naqueles casos em que a família tem dificuldades mais sérias em levar a cabo uma ação educativa profunda” (Guerra, 2006, p.63).

As competências emocionais/afetivas, como é exemplo o escutar os problemas do aluno, são também competências morais derivadas de uma ética de respeito e de atenção ao outro (Estrela, 2010). Daí que a competência ética seja tão fundamental, como veremos de seguida.

1.3.2.5. Competência Ética/Deontológica

“Algumas das competências que são hoje explicitamente requeridas aos professores para a realização de

¹⁶<https://www.pordata.pt/Portugal/N%C3%BAmero+de+div%C3%B3rcios+por+100+casamentos-531>

(consultado a 2 de agosto 2019).

determinadas tarefas são competências éticas, uma vez que se destinam a enformar a ação docente naqueles aspetos que ultrapassam o domínio da legislação e entram no da consciência moral”. (Seiça, 2003, p. 21).

Ética, palavra que deriva do grego *ethos* (caráter, costumes), designa o domínio filosófico da reflexão sobre os princípios racionais que devem fundamentar a escolha das ações a tomar, quando se tem a finalidade de que elas sejam as mais corretas ou virtuosas. Ética é, pois, “a teoria do comportamento moral dos seres humanos em sociedade” (Dias, 2004, p.23).

A ética na profissão dos professores, porque é nesta perspetiva que quero trabalhar, está ligada a um outro conceito - deontologia - palavra que, também, deriva dos termos gregos *déon* (dever, obrigação) e *logía* (doutrina). A deontologia é, pois, um “conjunto normativo de imposições que deve nortear uma qualquer atividade profissional, em ordem ao tratamento equânime a todos aqueles que recorrem ao fornecimento de um bem e/ou serviço” (Dias, 2004, p.167). Assim sendo, a ética deontológica é “baseada na noção de dever, na retidão ou em direitos, contrastando com os sistemas éticos baseados na ideia de atingir um certo estado de coisas, ou nas qualidades de caráter necessárias para viver bem” (Blackburn, 2007, p.145).

A competência ética/deontológica, na profissão docente, tem recebido pouca atenção em Portugal. E porquê? Talvez a explicação seja muito simples: muitos pensam que esta competência está inerente à profissão de professor. Creio que é por esse motivo que não há, em Portugal, um código ético-deontológico formal da atividade docente. É necessário? Penso que sim. Na medida em que a educação tem “propósitos éticos e morais vinculados”, é fundamental que os docentes “reflitam sobre aspetos de bem e justiça e que possam procurar um entendimento mais ou menos comum na sua atuação, em termos de princípios e de valores éticos” (Feio, 2015, p. 59). Além disso, pode ser perigoso quando se pensa que algo, seja o que for, é intrínseco, porque há sempre maneira de fugir às responsabilidades quando as regras, que é suposto respeitar, não estão definidas de forma clara. E, quando me refiro a responsabilidades, não é de forma inocente que o faço, mas porque pretendendo sublinhar que a competência ética significa a assunção de direitos e deveres. De facto, o exercício desta competência pode significar uma defesa para o pro-

fessor, porque explicita os seus direitos. Todavia, inversamente, pode provocar-lhe situações desagradáveis, na sua relação com a comunidade educativa e até consigo próprio, se demonstrar o incumprimento dos seus deveres. Em Portugal, na década de 1980, foi feita uma introdução de normas éticas no Estatuto dos Docentes da Educação Pré-Escolar e Professores do Ensino Básico e Secundário (Cunha, 1996). É curioso notar que esse estatuto foi negociado com os responsáveis ministeriais e não decidido por aqueles que exercem a profissão – a classe docente - parte diretamente interessada nos seus benefícios.

Ora, em 1966, a UNESCO declara que os “códigos de ética ou de conduta deveriam ser estabelecidos pelas organizações de professores. Códigos deste género contribuem muito para o prestígio da profissão e o cumprimento dos deveres profissionais de acordo com os princípios aceites” (artigo 73.º de Recomendação sobre a condição do pessoal docente adotada pela Conferência Intergovernamental especial sobre a condição do pessoal docente, Paris, 1966, citado em Estrela, 2010, p.71).

A necessidade da existência de um código ético escrito, que defina regras universais e consensuais para o exercício da atividade docente, já foi muito discutida em Portugal. Há quem seja a favor e há quem veja inconvenientes. Estes últimos afirmam que “é o professor enquanto pessoa que é o agente moral e é a sua subjetividade axiológica que decide a ação; [...] uma deontologia escrita, só por si, não é garantia da bondade da ação, uma vez que é necessária a vontade do agente para inferi-la da regra”. (Seiça, 2003, p.22). Apesar da pertinência desta objeção, resumida pela autora citada, penso que seria muito importante a existência de um código ético escrito porque, caso um docente pratique uma ação que um discente ou um colega definam como antiética, ele pode ser punido à luz de um julgamento, por parte de uma entidade individual ou coletiva, mediante a sua conceção, sempre discutível, do que é uma postura desadequada. Na mesma linha de pensamento, Amorim (2017) refere que, sem um código escrito, os docentes, reagindo de maneira diferente a uma mesma situação, são arbitrariamente avaliados, pela comunidade escolar e pela sociedade em geral, como um bom professor ou um mau professor. Seiça é, igualmente, a favor de um código escrito, argumentando que ele contribuiria para preservar ou melhorar a imagem social dos docentes, já que mostraria autocontrolo e autodeterminação; permitiria que os docentes se unissem à volta de um *ethos* comum, fornecendo-lhes, também, “um critério uniforme de avaliação da correção ética dos procedimentos profissionais” e permitiria o desenvolvimento da identidade profissional (Seiça,

2003, p.24). Todavia, o código, como afirma Seiya (2003), deveria ser flexível e passível de sofrer atualizações.

Há normas na ética profissional que são inerentes a essa profissionalidade e universais, isto é, comuns a todas as profissões: ser pontual, ser assíduo, ser eficiente, isto é, cumprir aquilo que é pedido a quem exerce uma função, atingindo, assim, os objetivos propostos por essa tarefa. No entanto, há normas específicas para cada uma das profissões consideradas. No caso dos docentes, elas são: lecionar (transmitir conhecimentos); avaliar (se esses conhecimentos foram apreendidos pelos alunos); saber ouvir os alunos (concordando ou não com a sua opinião); respeitar os alunos (qualquer que seja a sua etnia e cultura); respeitar os pares (não falando mal dos colegas junto dos alunos); estar disponível para ajudar todos os alunos (não preferindo uns em detrimento de outros).

Os códigos deontológicos estão representados em dois tipos de formulações, que já foram anteriormente referidas: por um lado, apresentação de normas que regularizam os procedimentos profissionais; por outro, apresentação de exemplos de comportamentos não profissionais (Seiya, 2003).

Os deveres profissionais dos docentes - promulgados no *Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário*, em 1990, e revistos pelo Decreto-lei n.º 15/2007 - são: “art.º 10.º A: a) respeitar a dignidade pessoal e as diferenças culturais dos alunos valorizando os diferentes saberes e culturas, prevenindo processos de exclusão e discriminação”; art.º 10.º B: “d) promover o bom relacionamento e a cooperação entre todos os docentes, dando especial atenção aos que se encontram em início de carreira ou em formação ou que denotem dificuldades no seu exercício profissional”; art.º 10.º C: “b) promover a participação ativa dos pais ou encarregados de educação na educação escolar dos alunos, no sentido de garantir a sua efetiva colaboração no processo de aprendizagem” (Decreto-lei n.º 15/2007 citado em Estrela, 2010,p.74).

Porque é que eu considero a competência ética tão fundamental para a profissão docente? Porque nunca nos podemos esquecer que os alunos seguem mais rapidamente o nosso exemplo do que uma ordem nossa (Cardoso, 2013). Portanto, não vale de nada exigir aos alunos serem educados, se os professores não o são. O professor tem de ser um

exemplo ético para o aluno que, por vezes, infelizmente, não o tem fora da escola. Segundo Lev Vygotsky o desenvolvimento das habilidades intelectuais da criança têm origem social, onde o docente tem um papel importante na sua formação. Na teoria do Construtivismo social, “as capacidades necessárias para raciocinar, entender e recordar derivam das experiências das crianças com os pais e professores” (Benson, et al., 2012, p. 270). Por esse motivo, é que o docente deve ser um modelo ético para os discentes.

O professor é um modelo de conduta e de civismo para os seus alunos, afirma Roberto Carneiro, no prefácio do livro de Cardoso (2013, p.25), e eu concordo plenamente. No referencial criado por Escudero (2006), (citado em Silva, 2017, p.125), é afirmado que as competências têm como objetivo proporcionar uma boa educação aos alunos. A competência ética surge como fundamental para o modelo de professor, pois é através dessa competência que se desenvolve o cuidado pelo aluno e se assume a responsabilidade da função docente. Escudero afirma que o docente deve usar a ética “comunitária, democrática para o trabalho com os colegas, a instituição, as famílias e a comunidade; a ética na “relação educativa baseada no respeito, cuidado, responsabilidade e amor” e a ética profissional na qual “conhecimentos e capacidades [servem] para tornar possível o sucesso de todos os alunos” (Escudero, 2006, citado em Silva, p.125).

Como vimos, ser professor, hoje, é mais do que, simplesmente, ensinar. Os professores têm de desenvolver competências científico-disciplinares, pedagógicas, didáticas, afetivas/emocionais e éticas. Logo, concordo com Amorim (2017) quando salienta que, quando alguém pensa em ser professor, entendendo que, para isso, basta saber ensinar conteúdos, deve refletir sobre a decisão, antes de assumir essa escolha.

Capítulo II – Enquadramento Metodológico

Neste capítulo, pretendo fazer um breve enquadramento da escola que me recebeu na minha Iniciação à Prática Profissional -Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas- e caracterizar a amostra (alunos e professores) alvo do meu estudo.

2.1. Escola

“nunca tantos deixaram de acreditar na escola, nunca tantos a desejaram e a procuraram, nunca tantos a criticaram e nunca tantos tiveram tantas dúvidas sobre o sentido da sua mudança” (Barroso, 2001, citado em Teodoro, 2006, p.15).

Depois de adquirir, no 1.º ano, as ferramentas teórico-práticas que o Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário faculta aos estagiários, a Iniciação à Prática Profissional, no 2.º ano, representa o momento em que o sonho se torna realidade. É, sem sombra de dúvidas, o momento que todos esperam, porque é a oportunidade para os estagiários colocarem em prática tudo aquilo para que foram preparados teoricamente. É, certamente, um período que todos irão guardar na sua memória (uns como boas outros como más recordações) pois é um ano de laboratório, onde tentámos (acertámos e errámos, mas aprendemos) onde trabalhámos, onde chorámos e rimos, onde fomos criticados (censurados e elogiados), onde crescemos e, sobretudo, onde fomos professores.

A Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas é uma instituição de ensino público, gerida pela Sra. Diretora Maria José Ascensão, que teve a delicadeza de aceitar três estagiários para a área de História - eu e aos meus colegas de estágio (Daniela Magalhães e José Castro) - no ano letivo 2018/2019.

A escola insere-se na União de Freguesias de Cedofeita, Santo Ildefonso, Sé, Miragaia, São Nicolau e Vitória, concelho e distrito do Porto. É atualmente um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP3) com contrato de autonomia. A Escola é sede do Agrupamento que é constituído pela: Escola da Bandeirinha, Escola Carlos Alberto, Escola Básica de Miragaia, Escola Básica de São Nicolau e Escola Básica da Torrinha.

A Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, conhecida na gíria escolar por “Rodrigues”, tem uma história intensa e extensa (que não vou aprofundar) com várias

mudanças de nomenclatura. O primeiro edifício foi construído, em 1836, no período Liberal, e ficou conhecido por Liceu Nacional do Porto (Correia, 2016, p.120). No ano de 1906, o Porto ficou dividido em duas zonas escolares e, a partir daí, o Liceu denominou-se Liceu Nacional Central da 2.^a Zona Escolar do Porto (Correia, 2016, p.121). Volvidos dois anos, a escola adotou o nome de Liceu Nacional Central de D. Manuel II. Todavia, com a chegada da República, o Liceu foi batizado de Liceu Rodrigues de Freitas, “numa justíssima homenagem áquelle nobre cidadão, verdadeira glória d’esta terra” (AESRF, CEL 1907-1918 citado em Correia, 2016, p.122).

Foi no período da Ditadura Militar, que o edifício atual foi construído, entre 1932-1933, pela orientação do arquiteto Marques da Silva (Correia, 2016, pp.153-155). Com o Estado Novo, o Liceu regressou à nomenclatura de Liceu Nacional de D. Manuel II, ainda hoje presente na fachada do edifício, uma vez que o último monarca português “demonstrou o grande amor que dedicava a Portugal, a sua magnanimidade e a sua devoção pela cultura nacional” (CR 1947- Of. ° 410, de 25.08.1947 citado em Correia, 2016, p.122).



Figura 1 Fachada do Liceu Rodrigues de Freitas em 1937

Em 1957, o Liceu abandona o termo “Nacional” e adquire a categoria de “Normal”, uma vez que havia falta de professores diplomados, do sexo masculino, o que levou à criação de um estágio pedagógico para a formação de professores (Correia, 2016, p. 123). Com a chegada da Revolução de Abril de 1974, o Liceu passou a denominar-se, de novo, Liceu Rodrigues de Freitas.



Figura 2 Fachada do Liceu Rodrigues de Freitas atualmente

A oferta formativa da escola é, atualmente, e para o ensino regular, o ensino Básico (do 5.º ao 9.º ano de escolaridade) e o ensino Secundário (do 10.º ao 12.º ano), constituído pelos cursos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Ciências Línguas e Humanidades.

A Escola Rodrigues de Freitas tem, também, protocolo com diversas faculdades para a integração de núcleos de estágio. Deste modo, no ano letivo 2018/2019, abriram três núcleos de estágio: Biologia, Educação Física e História.

A Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas é, igualmente, uma escola de referência no que concerne ao ensino de alunos cegos e com baixa visão. O Agrupamento tem “duas unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita”¹⁷ (Parque Escolar Ministério da Educação, 2008).

Para o apoio aos alunos e professores, a escola possui duas bibliotecas (o CRE e a biblioteca Jaime Cortesão) além de um Museu de Ciência que constituiu, desde a sua criação, uma experiência piloto que permitiu “a reutilização dos espaços museológicos como forma de estimular a construção de exposições e narrativas interdisciplinares a partir dos espólios existentes”¹⁸ (Alves, Cruz, & Rocha, 2014).

¹⁷http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2014_Norte/AEE_2014_AE-RodriguesFreitas_R.pdf (consultado a 13 de agosto de 2019).

¹⁸<https://www.parque-escolar.pt/docs/escolas/publicacoes/003-3020.pdf> (consultado a 23 de agosto de 2019).

Em virtude de que a escola não é feita apenas da lecionação das aulas, estão disponíveis vários projetos que os alunos podem integrar na referida instituição: Eco-Escolas¹⁹, com o qual já ganhou vários prémios; SEI (Sociedade, Educação e Investigação); Biocompostor e PES (Projeto de Educação para a Saúde). No que diz respeito ao desporto escolar, a escola participa no Goalball.

Neste ano de estágio, eu e os meus colegas lecionámos nas seis turmas que foram atribuídas à orientadora cooperante: duas turmas do 8.º ano e duas do 9.º ano de História (ensino básico) e duas do 11.º de História A (ensino secundário). Como tínhamos cada ano de escolaridade a dobrar as comparações entre as turmas eram inevitáveis. Ora, como já afirmei anteriormente, os alunos, que constituem uma turma, têm características, personalidades e ritmos de aprendizagem diferentes. Por isso, foi muito importante e enriquecedor verificar que duas turmas, do mesmo ano, podiam ser tão distintas, ou seja, que a mesma aula e os mesmos conteúdos tinham de ser lecionados de forma diversa, isto é, com estratégias diferentes. Constatar isto foi, sem dúvida alguma, uma excelente preparação para o meu futuro enquanto professor.

2.2. Metodologia e Amostra

2.2.1. Metodologia

Neste subcapítulo, pretendo dar conta dos métodos e técnicas de investigação que utilizei neste estudo.

Ribeiro define metodologia como um “ponto de encontro entre o abstrato [teoria] e o concreto [resultados]” (Ribeiro, 2018, p.45).

Com o intuito de explorar este ponto de encontro, o meu estudo pretende responder a três questões de investigação muito precisas:

1. Quais são as competências que os professores do século XXI devem ter, segundo a perspetiva dos alunos?
2. Quais são as competências que os professores do século XXI devem ter, segundo a perspetiva dos professores?

¹⁹http://site.aerfreitas.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=110&Itemid=919 (consultado a 23 de agosto de 2019).

3. De que forma as competências atribuídas ao professor, defendidas pelos teóricos, correspondem ao que é o desejado pelos alunos e professores?

De forma a responder a estas questões, optei por uma metodologia quantitativa (apesar de ter características qualitativas, sobretudo, no que diz respeito à ‘pergunta de resposta aberta’ (Ribeiro, 2018, p.55)), levada a cabo através de dois inquéritos. Um deles questiona os alunos e o outro questiona os docentes sobre quais as competências que uns e outros atribuem ao professor do século XXI. Os métodos quantitativos “significam que as recolhas empíricas serão tendencialmente fechadas, isto é, os inquiridos escolherão as respostas a partir de um conjunto de opções previamente definido, a representação quantitativa da amostra obedecerá a critérios predeterminados, o tratamento do conteúdo das respostas será codificado e com maior facilidade padronizado” (Ribeiro, 2018, p. 123).

O inquérito por questionário - ferramenta escolhida para a recolha dos dados - foi o instrumento que me pareceu mais útil de forma a condensar a informação pretendida. Ponderei utilizar uma metodologia qualitativa, através do uso de entrevistas, mas tive receio que os alunos e, também, os professores se sentissem desconfortáveis com as respostas que iriam dar às questões propostas. Portanto, ao utilizar o questionário, e uma vez que a sua identidade ficaria anónima, as suas respostas seriam livres de qualquer constrangimento.

Os inquéritos, para um determinado estudo, devem conter as mesmas perguntas e devem ser realizados nas mesmas circunstâncias (Bell, 1993, p.27). Os alunos responderam ao inquérito por questionário em contexto de sala de aula, após-autorização dada pelos respetivos encarregados de educação. Os professores fizeram-no digitalmente.

A construção do relatório, numa primeira fase, passou pela pesquisa bibliográfica sobre a estruturação e elaboração de um inquérito por questionário, recorrendo a autores, como por exemplo, Bell (1993), Foddy (1996), Moreira J. M (2004), Ribeiro (2018) e Tuckman (2000).

O questionário dos alunos foi construído no formato *word* e entregue em papel. Pareceu-me a estratégia mais adequada, de modo a obter os resultados com maior rapidez e, também, uma forma de garantir que um maior número de alunos o preenchia. Tive receio que se fosse por via digital, eles não o respondessem. O questionário dos professores foi construído no *Google forms*, pois entendi que lhes fosse mais prático e acessível.

O inquérito por questionário dos alunos continha um breve texto, que enunciava o objetivo e a finalidade, seguindo-se-lhe, cinco questões com regime de respostas diferentes: a primeira de resposta por categorias; as duas respostas seguintes com um espaço para preencher; a quarta resposta por escala e, a última, de resposta aberta. O questionário dos professores tinha uma estrutura idêntica, apesar de serem só quatro questões com tipos de respostas distintas: a primeira de resposta por categorias; a segunda com espaço a preencher; a terceira por resposta por escala e a quarta uma resposta aberta (Tuckman, 2000, pp. 439-445).

Todas as questões eram de cariz obrigatório. A formulação das questões, em ambos os inquéritos, foi de carácter direto e específico (Tuckman, 2000, pp.309-319). No inquérito dos alunos a pergunta 1 e a 4, têm o formato de resposta estruturada; já a 2, a 3 e a 5 têm o formato de respostas não estruturadas, uma vez que é “uma questão de final aberto” (Tuckman, 2000, p.311). No inquérito dos professores as questões 1 e 3 têm o formato de resposta estruturada e a 2 e 4 têm um formato de resposta não estruturada.

O inquérito por questionário dos alunos (Anexo 1) inicia-se com duas questões respeitantes aos seus dados pessoais (idade e género). Apesar de Bell (1993) considerar que questionar a idade é uma “rubrica delicada”, aconselhando a optar por faixas etárias, eu entendo que, para uma análise mais cuidada e criteriosa, uma questão de resposta curta seria melhor. De qualquer modo, e uma vez que os alunos das turmas que nos foram atribuídas têm idades muito próximas, as faixas etárias seriam muito reduzidas. Na questão referente ao género, coloquei apenas as opções feminino e masculino.

A terceira questão refere-se ao ano de escolaridade dos alunos, que só podia ser um de dois, como vamos ver mais à frente.

A questão 4 é constituída por catorze afirmações relativamente às quais os alunos deveriam expressar o seu grau de concordância, através de uma escala de Likert com 5 níveis, que vão desde o “Discordo fortemente” até ao “Concordo fortemente”. Com a utilização destes níveis os alunos “exprimem a sua aprovação ou rejeição, relativamente a uma atitude expressa numa afirmação (Tuckman, 2000, p.441).

Usar escalas com cinco categorias é o mais comum no âmbito da investigação. Hartley afirma que existem “alguns itens nas escalas que são redigidos na negativa” e “os

entrevistados têm dificuldades em pensar da forma inversa [negativa]”²⁰. Optei por colocar em destaque “características” e “competências”, entre parênteses curvos na questão, uma vez que seria mais fácil para os alunos compreenderem o que era pedido. De facto, a utilização do termo “competências” exigiria uma explicação do conceito e de todas as suas componentes. Não quis dar uma explicação sobre o conceito para não limitar e condicionar o entendimento dos alunos relativamente ao mesmo.

A última questão do questionário, designada de ‘pergunta aberta’, tem o formato de “resposta não estruturada, porque é pretendível que os alunos apresentem “argumentos, factos [e] considerações” (Tuckman, 2000, p.437). Uma das vantagens de utilizar esta técnica é a de que permite saber “o nível de conhecimento que os inquiridos têm relativamente ao tópico”, bem como “identificar as motivações e os quadros de referência atuantes” (Foddy, 1996, citado em Ribeiro, 2018). Apesar de apresentar já algumas competências dos professores, nas afirmações da questão 4, considerei importante inquirir os alunos, de uma forma mais livre, sobre as competências que, na sua opinião, são as mais importantes. Assim, eles são convidados a expressar-se sobre quais as competências que mais apreciam num professor, podendo referir algumas que não tivessem sido abordadas nas afirmações anteriores.

O **inquérito por questionário dos professores** (Anexo 2) inicia-se, como o dos alunos, com duas questões concernentes aos seus dados pessoais (idade e género). Na idade, mais uma vez, não optei por faixas etárias porque queria saber a idade exata dos inquiridos. Quanto à questão do género coloquei duas categorias: feminino e masculino.

A questão 3 apresenta treze afirmações relativamente às quais os docentes deveriam expressar o seu grau de concordância através de uma escala de Likert com 5 níveis que vão desde o “Discordo fortemente” até ao “Concordo fortemente”.

A última questão do inquérito era igual à dos alunos e não eliminei a palavra “característica”, de modo a que os inquiridos não interpretassem mal a questão (Foddy, 1996, p. 6). Talvez uma boa pergunta, que poderia ter colocado, seria pedir-lhes a sua definição de competência no contexto da carreira docente. Contudo, é “muito frequente os inquiridos responderem sobre temas a que são relativamente alheios ou sobre os quais nunca

²⁰ Tradução livre do autor. No original “It is common to have some items in a scale that are ‘negatively worded’ and respondents have to reverse their thinking when saying that they agree or disagree with them.” (Hartley, 2013, p. 84)

refletiram” (Foddy, 1996, p.8). Esta última questão aberta permite “às pessoas inquiridas [neste caso os professores] exprimir-se nas suas próprias palavras” (Moreira J. M., 2004, p. 124).

Não coloquei nenhuma questão referente à disciplina que o professor lecionava, nem à escola que lecionava, para garantir o melhor anonimato possível e porque o estudo é sobre competências do professor em geral.

2.2.2. Caracterização da amostra

Após a explicação da metodologia utilizada, segue-se agora o momento de caracterizar a amostra deste estudo: a amostra dos discentes é de 81 alunos e a dos docentes é de 7 professores.

O público-alvo dos questionários foi, sobretudo, constituído pelos discentes, com o objetivo de saber quais as competências que, na sua opinião, os professores do século XXI deviam ter. Creio que a sua perspetiva é pouca ouvida, no panorama educativo, e penso que é lamentável não a valorizar já que são eles que lidam, diariamente, com os professores. Além disso, são os alunos o principal alvo das reformas educativas que, no entanto, quer elas sejam pedagógicas, quer sejam curriculares, ou outras, não são discutidas com eles. As razões apresentadas, como justificação para o facto, evocam que eles não têm maturidade para as compreender, ou que eles têm uma visão simplista da escola e educação. E, sendo eles crianças e jovens, o quê é que eles sabem sobre a vida, a educação e as problemáticas do ensino? Os alunos, mesmo não tendo um profundo conhecimentos sobre matérias educativas, devem opinar, nem que seja no meio familiar, mas seria fundamental que abordassem esses temas na escola. Importa lembrar que são os discentes os alvos de muitas reformas, que se refletem através do trabalho dos professores.

Seria importante falar com os alunos sobre os documentos normativos ou as reformas implementadas. É essencial perceber o que eles pensam sobre as mesmas e o que a sua experiência enquanto alunos diz, relativamente, a essas alterações. Este ano, numa atividade que desenvolvemos (o núcleo de estágio), na prática profissional, para o Evento que realizamos, com vista a ser avaliado na unidade curricular de Problemáticas Históricas da FLUP, expliquei aos alunos, segundo o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, as competências que eles iriam desenvolver ao realizá-la. Sem isso, talvez, eles não compreendessem os objetivos da atividade, o que lhe retiraria utilidade. Hoje os

alunos vivem *com* e *para* o pragmatismo, pondo de lado, por vezes, a teoria, que para eles é entediante. Por isso, é que se torna, absolutamente, necessário que lhe expliquemos os objetivos e a função das atividades propostas em contexto de sala. Em suma, por estas razões, me pareça importante escutar a opinião dos alunos, e neste caso, em concreto, sobre as competências que eles consideram fundamentais no professor do século XXI.

Quanto aos docentes, foi-lhes pedido para responder ao questionário sobre as competências do professor do século XXI, porque era importante perceber quais as que identificavam como relevantes. Devemos salientar que o estudo não os questionava se eles as tinham adquirido ou se as aplicavam. Não! Eu, apenas, queria saber quais as competências que eles, em teoria, apontavam como estruturantes no professor do século XXI.

Dentro da população disponível, que seriam todos os alunos da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, escolhi quatro turmas da orientadora cooperante para constituir a amostra deste estudo. Segundo Sousa, é uma amostra por “Conveniência”, pois não efetuei “um sorteio aleatório”, mas escolhi “grupos de sujeitos que já existem agrupados” (Sousa, 2005, pp.70).

A amostra dos alunos é composta pelo 9.º X; 9.º Y; 11.º X; 11.º Y²¹. As turmas do 8.º ano não foram selecionadas, uma vez que a amostra já seria significativa apenas com as turmas de 9.º e 11.º anos. Escolhi essas turmas, porque revelavam, à partida, uma maior consciencialização das matérias educativas e, além disso, algumas delas eram bastante críticas em relação aos professores o que, decerto, iria enriquecer o meu estudo.

O 9.º X era composto por 25 alunos, sendo que 14 pertencem ao sexo feminino e 11 ao sexo masculino. As idades variam entre os 14 e os 15 anos. Era uma turma com um aproveitamento global médio-fraco: tinha, por um lado, excelentes alunos e, por outro, uma maioria com rendimento escolar mais baixo. A nível de comportamento era uma turma muito pacata, isto é, que não revelava grandes problemas disciplinares, nas aulas de História. Os alunos mostraram-se sempre simpáticos e afáveis com todos os estagiários. O inquérito por questionário foi realizado no dia 9 de maio de 2019.

²¹ A identidade das turmas, bem como dos alunos ficará anónima de acordo com a legislação da Proteção de Dados da União Europeia.

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679&from=EN> (consultado a 2 de setembro de 2019).

O 9.º Y, constituído por 24 alunos, 13 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades entre os 14 e os 16 anos, era uma turma com um aproveitamento bom-médio. Foi uma turma com a qual me foi, inicialmente, difícil trabalhar, pois eram muito agitados e colocavam muitas questões, nem sempre de forma ordeira, mas, no fim, revelaram-se uma das melhores turmas, por serem um desafio constante. Além disso, eram muito simpáticos e preocupavam-se quando éramos nós, os estagiários, a dar as aulas, sobretudo nas assistidas pela Supervisora da FLUP. O inquérito por questionário foi realizado no dia 9 de maio de 2019.

O 11.º X era formado por 22 alunos, 14 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 16 e 19 anos. Era turma com um aproveitamento de nível bom. No geral, era uma turma cujos alunos se mostravam bastante interessados, embora pouco participativos, no decorrer das aulas. Contudo, eram alunos muito participativos e trabalhadores nas atividades: primeiro estranhavam e depois entranhavam, acabando por fazer trabalhos com grande qualidade. Foi uma turma com quem foi agradável trabalhar, apesar de algumas situações não tão simpáticas, e com alguns elementos de quem para estabelecer um elo de proximidade, apesar da relação estreita que tinham com a orientadora cooperante. O inquérito por questionário foi realizado no dia 9 de maio de 2019.

O 11.º Y, composto por 23 alunos, 15 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, tinha um aproveitamento de nível médio. Foi um grande desafio trabalhar com esta turma, dado que os alunos não tinham adquirido, no ano letivo anterior, grandes noções de conhecimento histórico, por razões que não importa, aqui, apontar. Todavia, foi com o coração cheio de orgulho que me despedi deles, porque essas noções ficaram enraizadas e eu fui parte desse sucesso. Era a “nossa turma” - confiavam em nós e nós neles. Foi a turma que mais saudades nos deixou, dada a cumplicidade da relação que estabelecemos. O inquérito por questionário foi realizado no dia 9 de maio de 2019.

O número total de discentes destas quatro turmas é de 114, todavia, como já havia dito, a minha amostra é de 81 alunos, porque muitos deles não entregaram as autorizações (Anexo 3), logo não puderam responder ao inquérito e, pelo menos, 4 alunos faltaram, no dia determinado para a sua entrega.

A amostra dos professores revelou-se muito pequena, relativamente às expectativas que eu tinha. Apenas 7 responderam. O modo de envio do inquérito fez-se através da

orientadora cooperante que o enviou, por email, à diretora do Departamento de Ciências Sociais e Humanas que o reenviou para os restantes docentes. Além disso, eu enviei-o para alguns orientadores cooperantes²² de outros meus colegas. O inquérito foi disponibilizado a partir de meados de abril de 2019. A amostra é, igualmente, por “Conveniência”, uma vez que selecionei um grupo já formado.

A amostra dos docentes caracteriza-se por ser formada por elementos das áreas das Ciências Sociais e Humanas, um do género masculino e seis do género feminino, com idades compreendidas entre os 42 e 64.

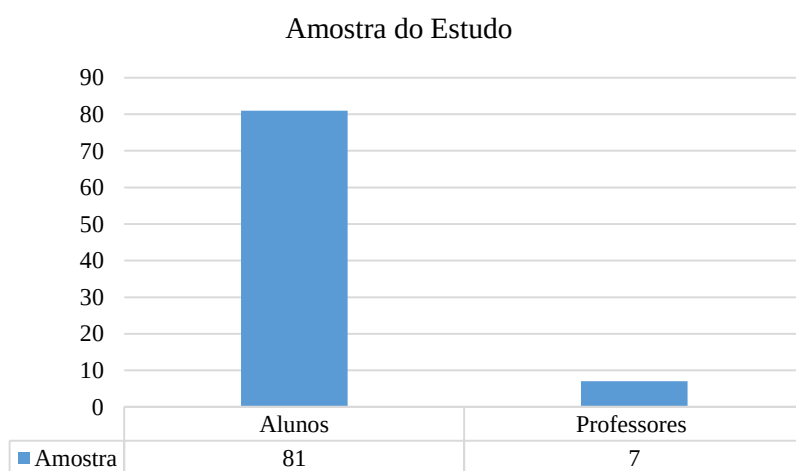


Gráfico 1 Distribuição da Amostra do Estudo

²² Os orientadores cooperantes, existentes no ano letivo 2018/2019, que colaboravam com o Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, lecionavam nas respetivas escolas: Escola Secundária Joaquim Gomes Ferreira Alves, Escola Secundária João Gonçalves Zarco, Escola Secundária de Paredes, Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida (Espinho), Escola Básica e Secundária Dr. Manuel Laranjeira, Escola Secundária Inês de Castro, Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, Escola Secundária de Rio Tinto, Escola Secundária Domingos Rebelo e Escola Secundária n.º 1 de Penafiel.

Capítulo III – Análise dos resultados

No presente capítulo, farei a análise dos dados recolhidos, nos inquéritos por questionário aplicados a alunos e professores, evidenciando os diversos passos que me levaram a essa análise.

3.1. Tratamento dos Dados

A primeira ação, quando recolhi os questionários dos alunos, foi numerá-los de 1 a 81, de forma a que o tratamento fosse mais simples e organizado.

A ferramenta escolhida para inquirir alunos e professores foi a mesma - o inquérito por questionário - todavia em suportes diferentes, como aliás já foi referido anteriormente. O *Google Forms*, plataforma digital utilizada para inquirir os professores, dispõe de meios para o tratamento de dados. Contudo, eles revelam-se insuficientes, uma vez que apresentam gráficos sem grande rigor e sem grande capacidade de manipulação estética. Além disso, a plataforma do *Google* não fornece meios para um tratamento estatístico para a questão aberta. Por essa razão, optei por utilizar um mesmo meio para tratar ambos os questionários: o *Excel*.

O *Excel*, além de gratuito e facilmente acessível, possui uma série de ferramentas que ajudam no tratamento dos dados. Todas as questões, em ambos os questionários, tinham uma folha própria no *Excel*, na qual a coluna A estava destinada ao número de inquiridos e a coluna B tinha as suas respostas numéricas (idade, escolaridade) ou escritas (sexo, categorias de resposta). Após o processo descrito, seleccionei o conteúdo, em cada uma das folhas, carregando na opção *Inserir* na barra superior do *Excel*, onde consta a modalidade de *Inserir Gráfico de Colunas ou de Barras* ou *Inserir Gráfico Circular ou em Anel*, resultando daí os gráficos que apresento no relatório.

A análise da questão de resposta aberta passou pela categorização das respostas. Este processo é importante na medida em que, tal como afirma Esteves, serve para classificar e reduzir os dados que consideramos mais pertinentes para o objetivo do estudo (Esteves, 2006, p. 119). As questões de resposta aberta foram, igualmente, tratadas no *Excel*. Na Coluna A ficou o número dos Questionários, na Coluna B as respostas dos inquiridos e, por último, na C a Categoria atribuída: Competência Científica, Pedagógico-didática, Comunicacional, Afetiva/Emocional, Ética/Deontológica. Por vezes, a mesma resposta tinha mais do que uma Categoria atribuída.

3.2. Apresentação, análise e reflexão dos resultados

Neste subcapítulo, além de apresentar os resultados recolhidos nos dois inquéritos por questionário, procurei problematizar e refletir sobre algumas respostas fornecidas, de forma a perspetivar o estudo como um todo. Tenho noção, evidentemente, que amostra se revela pequena para fazer certas generalizações acerca das competências a atribuir aos docentes. Contudo, apesar da amostra ser mínima, relativamente ao universo de alunos no país, podemos verificar que os 81 alunos e os 7 professores focam aspetos muito idênticos.

3.2.1. Inquérito por questionário aos Alunos

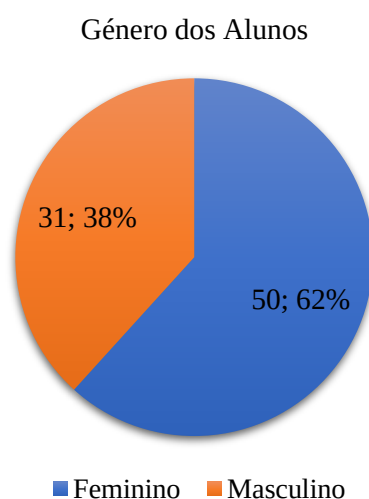


Gráfico 2 Distribuição do Género dos Alunos

No que concerne aos dados pessoais dos alunos podemos verificar que 31%, 38 alunos, pertence ao sexo masculino e 62%, 50 alunas, ao feminino.

O género feminino e masculino é uma questão de suma importância nos estudos, e nos inquéritos, na medida em que existem “diferenças ligeiras [...] na forma do cérebro feminino e masculino processar a informação, linguagem” (Moreira, Morgadinho, & Vieira, 2008, p. 3). Ou seja, homens e mulheres podem abordar um tema, conceito e definição de formas distintas. Portanto, este estudo ao ter indivíduos na amostra do sexo feminino em maior número, apresenta resultados, que, possivelmente, se o género masculino se apresentasse em maior número seriam diferentes.

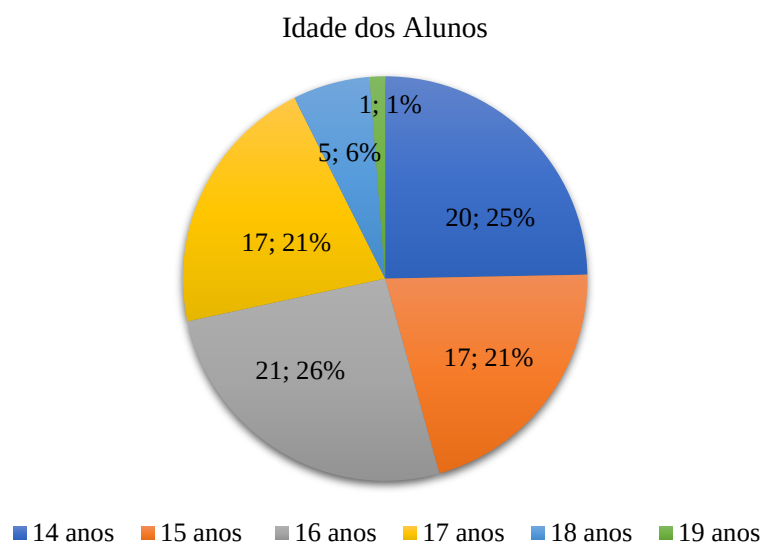


Gráfico 3 Distribuição da Idade dos Alunos

Sendo os inquiridos de dois anos de escolaridade distintos seria espectável que as idades fossem bastante díspares. Há alunos menores de idade: cerca de 25% de alunos com 14 anos, o que corresponde a 20 discentes; cerca de 21% com 15 anos, respeitante a 21 discentes; 26% com 16 anos, correspondentes a 21 discentes; 21% com 17 anos, o que corresponde a 17 alunos; e há alunos já adultos: cerca de 6% com 18 anos, o que concerne a 5 alunos e, por último, um aluno, 1 %, com 19 anos.

Ano de Escolaridade

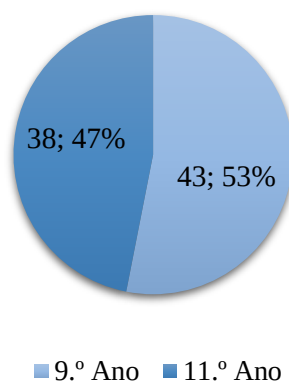


Gráfico 4 Distribuição do Ano de Escolaridade dos Alunos

No que diz respeito ao ano de escolaridade, 43 alunos são do 9.º ano, o que corresponde a 53% (mais de metade da amostra) e os restantes 38 alunos, cerca de 47%, são do 11.º. Não foi objetivo deste estudo comparar as respostas de alunos do 9.º ano com as

dadas por alunos do 11.º ano, que podem ser distintas, quer a nível do conteúdo, quer a nível da exigência para com o professor. É evidente que os alunos do 11.º ano têm dois anos de avanço relativamente aos do 9.º ano e o ensino secundário é, certamente, mais exigente do que o ensino básico, então a perceção sobre os professores poderá ser diferente. Todavia, o objetivo deste estudo é comparar os dados recolhidos nos inquéritos com a perspetiva dos teóricos, já exposta no presente estudo.

Na questão 4, os inquiridos tinham ao seu dispor algumas afirmações às quais tinham de atribuir uma das seguintes opções: ‘Discordo Fortemente’, ‘Discordo’, ‘Não Concordo nem Discordo’, ‘Concordo’ e ‘Concordo Fortemente’.

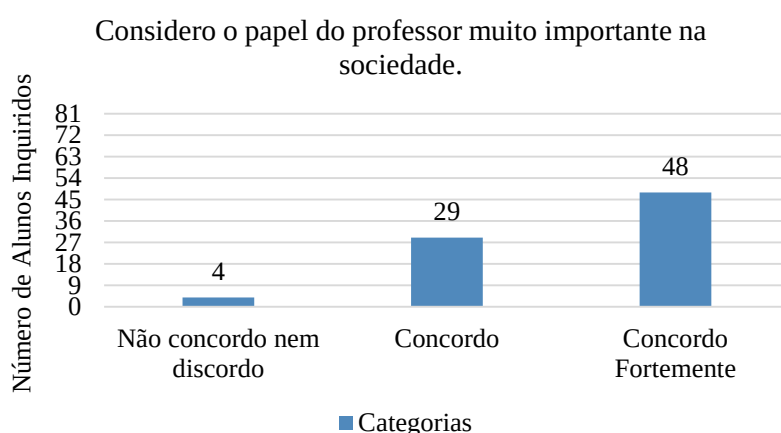


Gráfico 5 A importância do papel do professor na sociedade segundo os Alunos

Relativamente à afirmação expressa em 4.1., dos 81 inquiridos, 4 não concordaram nem discordaram, 29 concordaram e 48, a esmagadora maioria, concordou fortemente que o papel dos professores é importante na sociedade.

É muito reconfortante verificar que os alunos reconhecem o papel do professor como importante na sociedade, comprovando-se que eles têm a sensibilidade de perceber que o professor tem uma função decisiva na sociedade, pois é ele que educa e ensina, munindo-os de várias ferramentas que os preparam para o futuro. Assim, conclui-se que não é a opinião dos alunos que prejudica a visão da sociedade sobre o professor, embora alguns possam contribuir para o seu desgaste. Há outros mais responsáveis por isso, como o comportamento de alguns professores ou encarregados de educação, a classe política, que não valoriza os docentes, a imagem veiculada pelos *media* e, por vezes, as reivindicações malconduzidas pelos sindicatos.

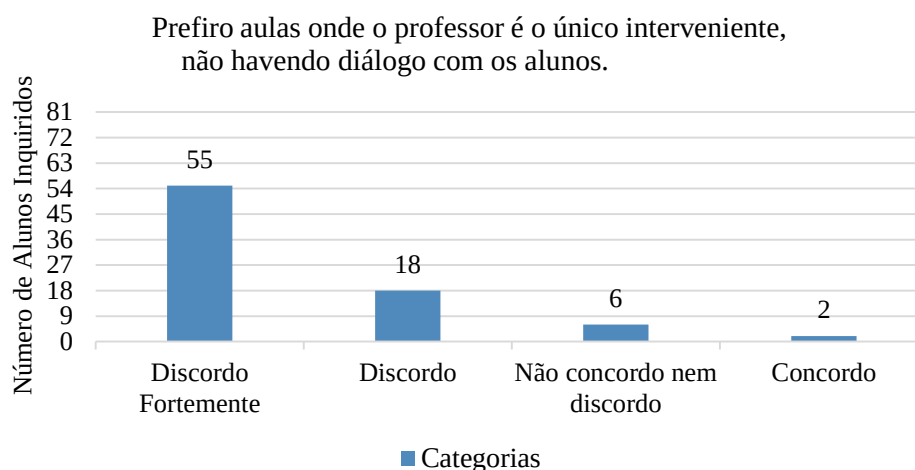


Gráfico 6 A falta de diálogo entre Professores e Alunos em contexto de sala de aula

A afirmação 4.2. é bastante curiosa, porque nela consta uma frase na forma negativa. Muitos autores, inclusive Sousa (2005, p. 214) e Hartley (2013, p.84), recomendam a não utilização de frases na forma negativa, porque pode dificultar a resposta ao inquirido. Mas, a segunda parte da frase “não havendo diálogo com os alunos” serviu para reforçar a primeira, para o sentido ficar mais claro para os discentes. Contudo, a principal afirmação é “Prefiro aulas onde o professor é o único interveniente” à qual os alunos reagiram com 55 respostas *Discordo Fortemente*; 18 respostas *Discordo*; 6 com *Não concordo nem discordo* e, por fim, duas com *Concordo*.

É com bastante agrado que verifico que, expressando-me em tom jocoso, a maioria dos alunos não quer ter o papel de “múmiás”, nem quer ter professores “papagaios”. Os alunos percebem que, para conseguirem captar os conteúdos programáticos, necessitam de dialogar com o professor, uma vez que podem ter dúvidas a esclarecer, ou informações que podem acrescentar algo à explanação do docente. É aqui que entra o conceito de *coaching educativo*, que salienta que o professor deve e tem de intervir, mas a sua função deveria de ser a de orientar os alunos para eles chegarem aos conhecimentos, dialogando com a turma, como um elemento do grupo. Além disso, alguns discentes, os mais desinibidos, gostam de ser o centro das intenções e têm necessidade de falar e, às vezes, torna-se importante dar a palavra a outros alunos, menos participativos. O professor deve procurar “democratizar o diálogo”.

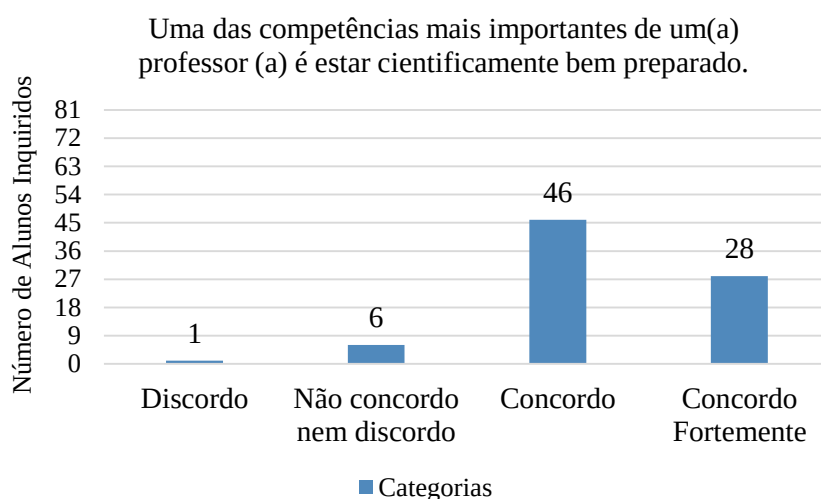


Gráfico 7 A preparação científica do Professor segundo os Alunos

À afirmação 4.3. 28 alunos responderam *Concordo Fortemente*, 46, ou seja, mais de metade da amostra dos alunos, escolheram a opção *Concordo*, 6 discentes responderam *Não concordo nem discordo* e, apenas 1 aluno, respondeu *Discordo*.

Todas as competências, que eu abordei anteriormente, são fundamentais e todas elas são caracterizadas por aspetos que têm de fazer parte da profissão docente. Porém, se o professor não dominar a sua ciência não é professor. Pode comunicar excecionalmente, pode ser eticamente irrepreensível, pode ser muito afetuoso com os alunos, mas se for para a sala de aula e não dominar os conteúdos da sua disciplina não faz falta ao ensino. A parte científica é a base de um professor. Os alunos compreendem isso, eles precisam de alguém que os ensine bem, isto é, que saiba do que fala e que relacione os seus conhecimentos com a matéria exposta no manual.

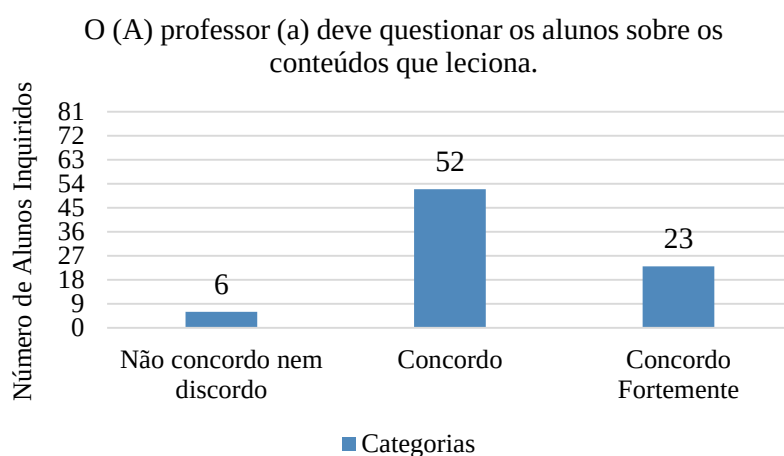


Gráfico 8 Questionamento dos conteúdos dos Professores segundo os Alunos

Na afirmação 4.4., 6 inquiridos responderam *Não concordo nem discordo*, 52, mais de metade, escolheram a opção *Concordo* e 23 alunos responderam *Concordo Fortemente*.

Já referi este assunto, na análise à questão 4.2., mas quis, aqui, reforçar a ideia de que os professores devem questionar os alunos no decorrer das aulas. Estes, por vezes, por timidez ou vergonha, não dizem ao professor que não estão a conseguir acompanhar a matéria. É, pois, importante o professor estimular a participação dos alunos, questionando, principalmente, aqueles que não gostam ou que têm receio de se expressar oralmente. Além do mais, fazendo isso, o professor consegue, instantaneamente, o *feedback* do seu trabalho, percebendo se está a ser claro, ou se deve adotar outra abordagem para ajudar os alunos a compreender os conteúdos tratados.

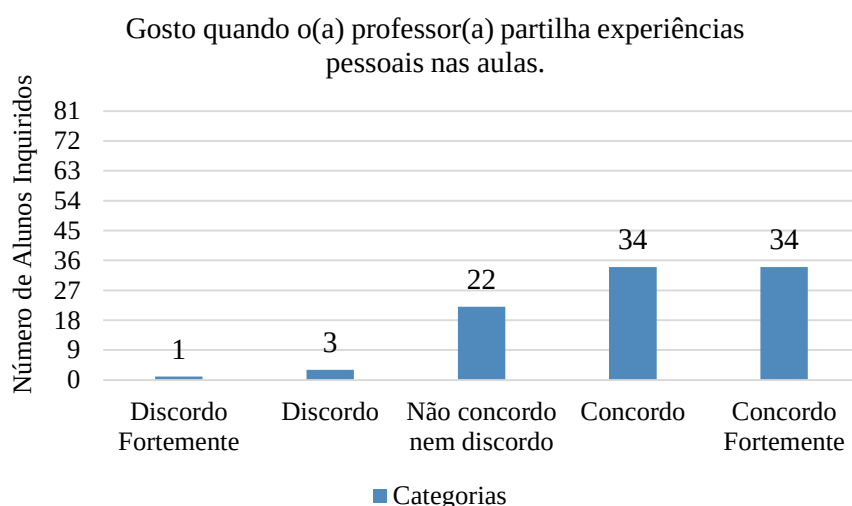


Gráfico 9 As partilhas pessoais dos Professores na perspetiva dos Alunos

À afirmação 4.5. as opiniões dividiram-se, contudo, uma grande maioria dos inquiridos afirmou, 34 alunos responderam *Concordo* e outros 34 *Concordo Fortemente*, que gosta quando os professores partilham histórias e experiências pessoais nas aulas. Os restantes inquiridos 22 alunos não concordam nem discordam, 3 alunos discordam e um aluno discorda fortemente.

Enquanto aluno sempre gostei que os professores partilhassem experiências, falassem um pouco sobre si e o seu passado, na sua perspetiva como alunos e como professores. Estas partilhas ajudam alunos e professores a criarem laços porque, depois, os alunos também querem partilhar algumas experiências e histórias. Porém, esta afirmação não pode ser universalizada, porque há docentes cautelosos que não querem partilhar o seu

trajeto com os alunos porque, às vezes, uma frase fora do contexto gera boatos além da sala de aula, uma vez que os discentes podem adulterar o conteúdo destas partilhas. Esta é uma daquelas situações que depende muito do caráter de cada profissional docente. Contudo, e apesar de poder cortar o ritmo da aula, reafirmo que considero benéficas as partilhas, porque os alunos relaxam e enturmam-se com o professor.

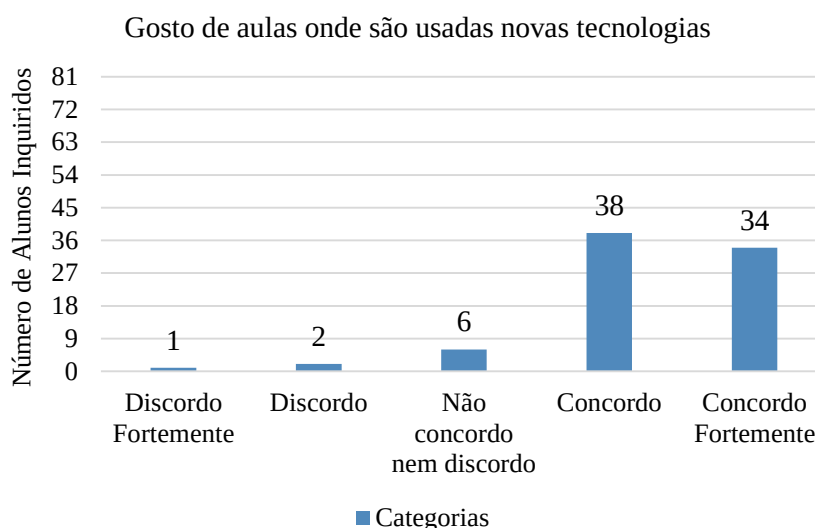


Gráfico 10 A utilização de Tecnologias em sala de aula segundo os Alunos

À afirmação 4.6., 1 inquirido respondeu *Discordo Fortemente*, 2 escolheram a opção *Discordo*, 6 alunos selecionaram a opção *Não concordo nem discordo*, 38 responderam *Concordo* e, por último, 34 alunos responderam *Concordo Fortemente*.

O uso de novas tecnologias, na era digital em que vivemos, é importante na sala de aula. Todavia, os professores devem ser comedidos. Para muitos estudantes o uso de tecnologia, na sala de aula, resume-me ao *Power Point* e muitos deles apoiam-se nesta ferramenta, negligenciando o estudo do manual. É certo que há uma galáxia de opções, o importante é pesquisar, investigar novas ferramentas para cativar os alunos. Porque, verdadeiramente, o uso de tecnologias, incluído na competência Pedagógico-didática, serve para lecionar algo de uma forma diferente, cativante, chamativa, estimulante para os alunos, de modo a tornar um conteúdo, que pode ser maçador, em algo novo e fresco. É perceptível, pelas respostas obtidas, que os alunos, filhos desta era tecnológica, querem ser transportados para um mundo novo que os maravilha e concordam com o uso das tecnologias. E, embora o uso do manual seja imprescindível, também ele pode ser consultado digitalmente.

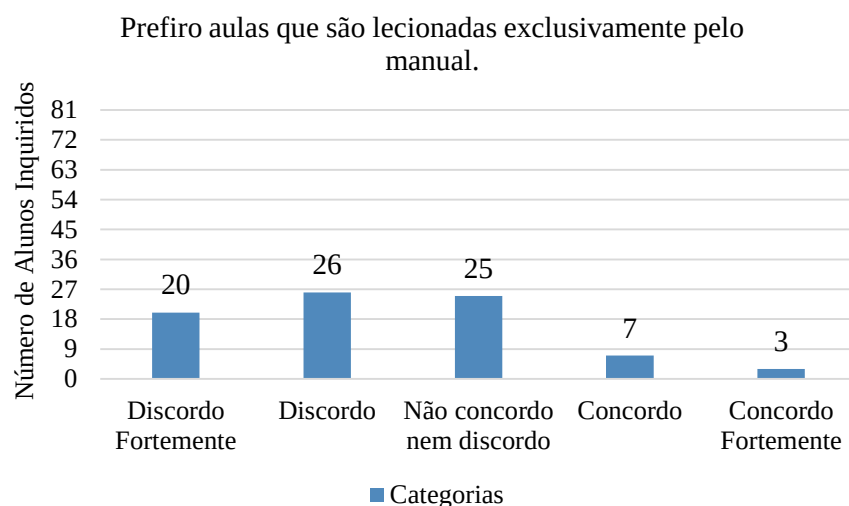


Gráfico 11 O uso exclusivo do manual por parte do Professor

À afirmação 4.7., 20 inquiridos responderam *Discordo Fortemente*, seguindo-se 26 que discordam, 25 alunos não concordam nem discordam, 7 escolheram a opção *Concordo* e 3 alunos concordam fortemente.

Metade dos alunos, como podemos verificar, preferem outros materiais, além do manual. Torna-se curioso verificar que 10 alunos concordam com o seu uso exclusivo, sendo que só 3 alunos tinham discordado do uso de novas tecnologias. Ou seja, houve 7 alunos que manifestaram uma incongruência nas suas respostas. Talvez não tivessem lido bem essas questões ou talvez tivessem preenchido todo o questionário sem ler o conteúdo, o que me leva a concluir que algumas das respostas não são verdadeiras, nem sinceras.

Os alunos, nas aulas com a orientadora cooperante, usavam apenas o manual, salvo raras exceções em que era apresentado um filme ou uma apresentação *Power Point*. Daí, talvez, alguns inquiridos concordarem com o seu uso exclusivo. Compreendo e defendo que se deve utilizar o manual, se ele existe e os encarregados de educação pagam por ele (algo que deixa de se verificar a partir do ano letivo 2019/2020). Aliás, há manuais com fontes e recursos muito bons e, por isso, ele é uma boa ferramenta para o professor. Porém, penso que o uso exclusivo do manual não é o mais indicado e, se não for bem explorado, nem significa que seja uma boa estratégia. Quando referi que os professores devem usar as *TIC* com cautela, para não se cair em exageros, repito aqui, o mesmo conselho, com os manuais. Na minha perspetiva, e no caso da disciplina de História, área com estou mais familiarizado, o manual deve ser utilizado para a análise dos documentos,

quer escritos quer iconográficos, e para os alunos resolveram as questões que ele apresenta, de forma a aplicar o conhecimento adquirido. E nunca, mas nunca, para sublinhar com os alunos o manual. Esse é o trabalho deles!

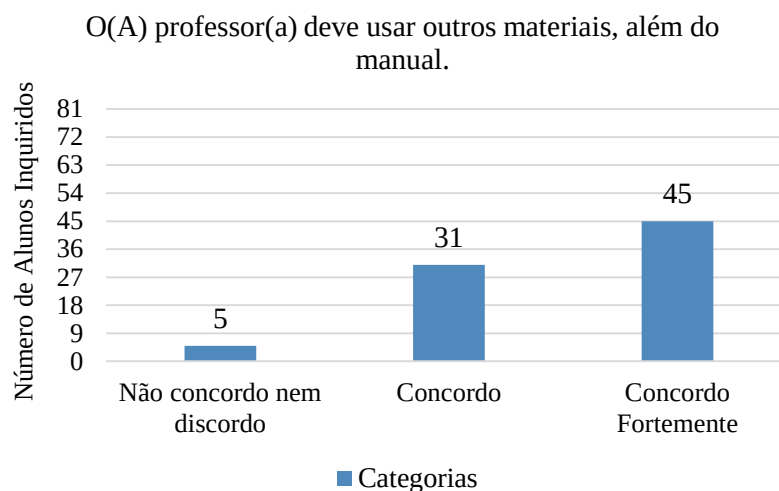


Gráfico 12 O uso de outros materiais além do manual segundo os Alunos

É curioso notar, quanto à afirmação 4.8., que nenhum dos inquiridos discorda, embora, sobre a afirmação anterior, 10 alunos afirmassem que eram adeptos do uso exclusivo do manual. Uma inconsistência para a qual já avancei, anteriormente, uma tentativa de explicação. Concordam fortemente com o uso de outros materiais, além do manual, 45 alunos; 31 concordam e 5 escolheram a opção *Não concordo nem discordo*.

Uma vez que os “outros materiais” não estavam discriminados, os 76 alunos que concordaram, decerto, imaginaram vários materiais, que podem ser usados para comparar com os conteúdos apresentados no manual. Os manuais escolares são, evidentemente, elaborados de acordo com as linhas mestras do Ministério da Educação, mas, também, segundo, “os conhecimentos científicos de um ou mais autores que, muitas vezes, se cingem ao conhecimento que os próprios têm da realidade, podendo essa questão ser comparativamente diferente à de outros” (Vaz, 2014, p. 17).

Penso que é importante o uso do manual, como já afirmei acima, mas o uso de outros materiais ou estratégias, talvez o termo mais adequado, são igualmente importantes: assistir à projeção de um filme, um episódio de uma série, ou documentário; fazer uma visita de estudo; ver uma peça de teatro; executar trabalhos plásticos; escrever uma notícia, uma carta, ou um capítulo de um livro. Há imensas estratégias que o professor pode e deve utilizar, além do manual.

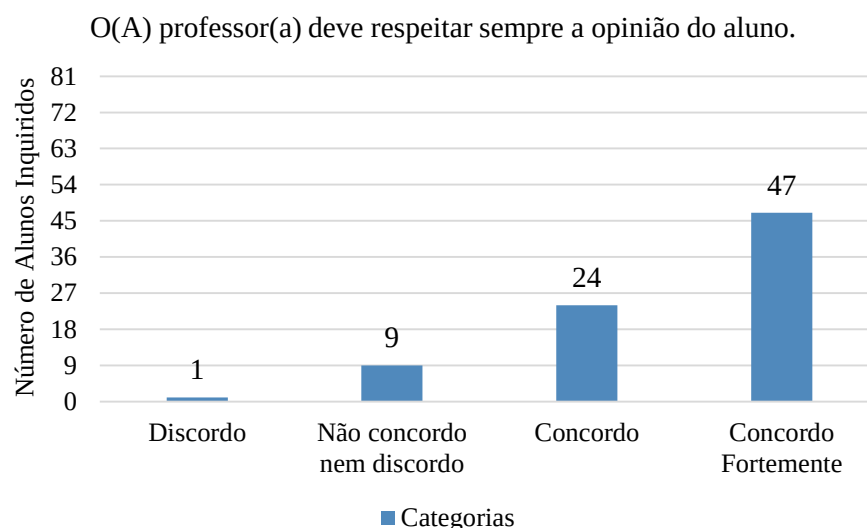


Gráfico 13 Respeito pela opinião dos Alunos por parte dos Professores

Para responder à afirmação 4.9., a maioria, 47 alunos, escolheu a opção *Concordo Fortemente*, 24 dos inquiridos respondeu *Concordo*, 9 alunos selecionaram a categoria *Não concordo nem discordo* e, por fim, 1 aluno respondeu que discordava.

Esta discordância fez-me pensar que talvez o “sempre” não devesse estar na afirmação, porque algumas opiniões podem ser perigosas porque completamente antidemocráticas, xenófobas ou racistas, nazis e fascistas. Segundo Kenneth Clark a partir dos três anos da idade as crianças têm uma “consciência racial” (Benson, et al., 2012, p. 283). O professor tem o papel elementar de travar e dissipar os preconceitos

A questão que me coloquei foi: “Como professor respeitavas a opinião de um aluno com uma opinião deste género?” Óbvio que não! Mas, não o recriminava, de forma exaltada ou agressiva, tentaria - que é o que eu defendo que todos nós professores deveríamos fazer - falar com o aluno, mostrando-lhe que estava errado. Uma conversa calma, disciplinada, pode marcar a diferença numa mente infestada de opiniões distorcidas e, muitas das vezes, manipuladas por outros.

Vendo a afirmação, na perspetiva da maioria dos inquiridos, que considera que os professores devem respeitar os alunos, penso que sim, a opinião dos alunos merece ser respeitada! Os professores, com espírito democrático, devem escutar opiniões que podem ser diferentes das suas. Entre alunos e professores deve haver um diálogo sereno e deve ser possível trocar ideias de uma forma liberal.

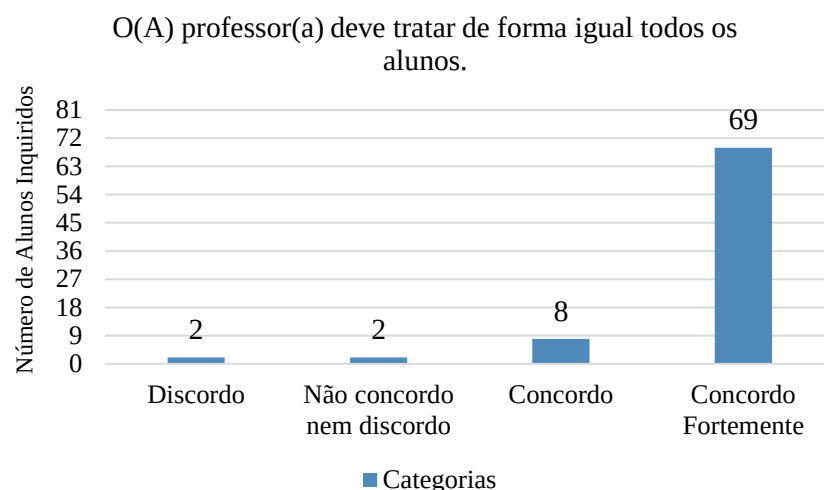


Gráfico 14 Tratar os Alunos de forma igual

No que diz respeito à afirmação 4.10, 69 dos inquiridos selecionaram a opção *Concordo Fortemente*, 8 escolheram a categoria *Concordo*, 2 alunos não concordam nem discordam e 2 categorizaram a afirmação com *Discordo*.

Esta é uma afirmação bastante controversa. A não ser que o professor tenha coração de pedra, ou seja uma pessoa completamente indiferente aos alunos, tratar os alunos de forma diferenciada é humano. O professor, como indivíduo singular, pode gostar mais da personalidade, da postura, ou admirar a inteligência de alguns alunos, em detrimento de outros que apresentem características opostas. O que não pode acontecer, e penso que será nessa onda de pensamento, que a maioria dos inquiridos surfou, é o professor beneficiar um aluno, ou vários, em prejuízo dos outros, porque gosta dele(s). Isso é incorreto, antiético e, por isso, é condenável.

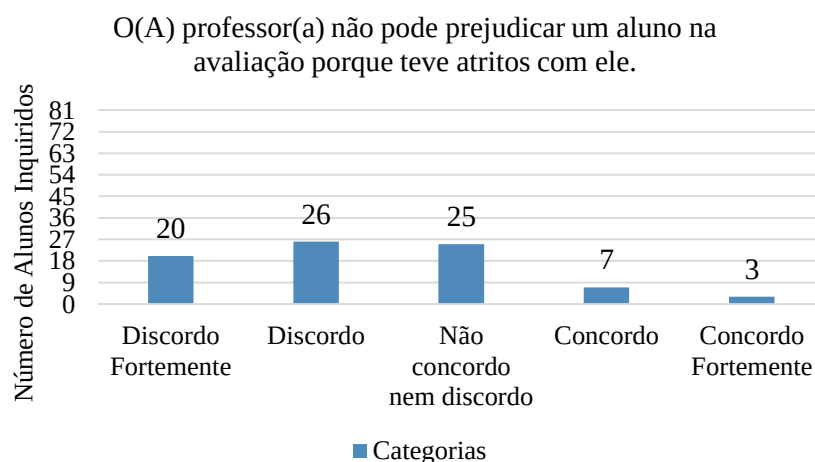


Gráfico 15 Represálias na avaliação dos Professores aos Alunos

Quanto à afirmação 4.11., é notório que grande parte dos alunos não leu corretamente a questão e é, com certeza, por isso que vários autores desaconselham a utilização de frases na forma negativa. Apenas 3 dos inquiridos categorizaram a afirmação com *Concordo Fortemente*, 7 escolheram a opção *Concordo*, 25 não concordam nem discordam (o que seria grave, pois pareceria algo que lhes é irrelevante), 26 alunos discordam e 20 classificaram a afirmação com *Discordo Fortemente*.

É lógico que o professor não pode nem deve prejudicar os alunos na avaliação, devido a atritos que teve com os discentes. O professor, na hora da avaliação, não pode usá-la como uma arma e, até no momento em que ocorrem esses atritos, deve ser superior a vinganças e atitudes manhosas. O professor é um adulto, logo, por definição responsável, e apesar das patifarias que o aluno possa cometer contra ele, tem meios legais para punir o aluno. A avaliação, apesar da subjetividade inerente a todo o avaliador, deve ser estabelecida com critérios estritamente objetivos.

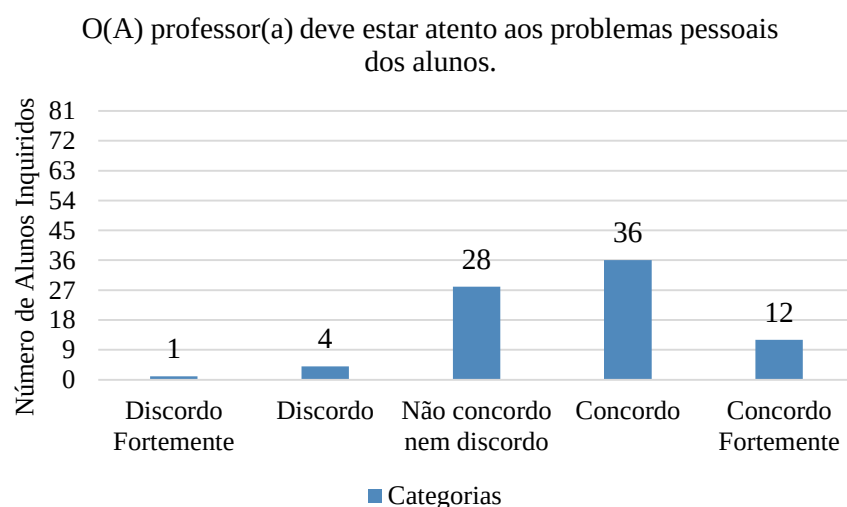


Gráfico 16 A atenção do Professor aos problemas pessoais dos Alunos

À afirmação 4.12., 12 dos inquiridos selecionaram a opção *Concordo Fortemente*, 36 dos alunos categorizaram a afirmação com *Concordo*, 28 não concordam nem discordam, 4 discordam e um classificou a afirmação com *Discordo Fortemente*.

Mais de metade dos inquiridos, 48, considera que o professor deve estar atento aos problemas dos alunos. Compreendo que esta afirmação para alguns alunos, mais reservados, mais intimistas, lhes cause algum pudor. Não sugiro que o professor deva vestir

a personagem de *Poirot* e inspecionar e investigar a vida dos alunos. O que eu penso é que, caso o docente verifique que o aluno esteja cabisbaixo, triste, distraído, ou que as classificações baixem ferozmente ou se manifeste alguma alteração muito expressiva no seu humor, deve procurar falar com o aluno para saber se este tem algum problema e aí, caso o aluno assim o queira, deve escutá-lo. Ou então, comunicar aos encarregados de educação, se tais situações se verificarem. O professor deve preocupar-se com os alunos que tem à sua frente na sala de aula, não ignorando o seu comportamento quando este não corresponde ao padrão, dito, normal.

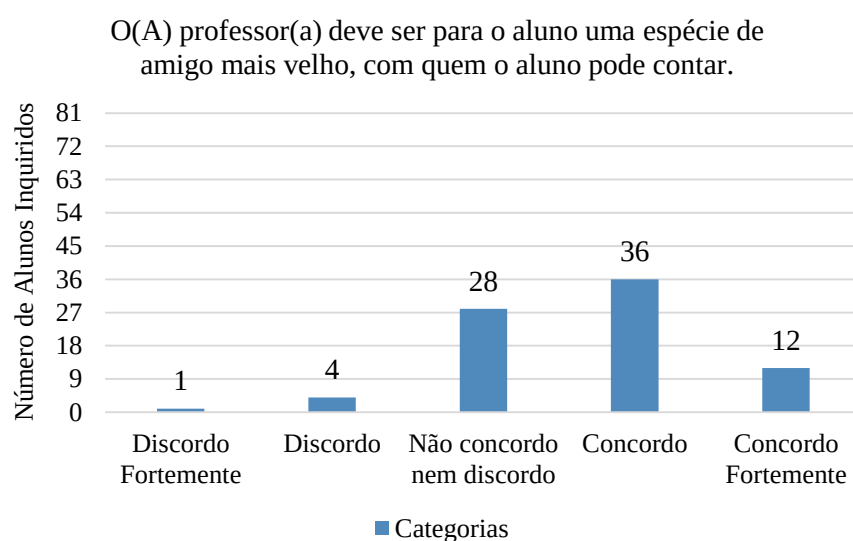


Gráfico 17 A disponibilidade do Professor para com os problemas do Aluno

Curiosamente, a afirmação 4.13. tem os mesmos resultados que a anterior, 4.12: 12 dos inquiridos classificaram a afirmação com *Concordo Fortemente*, 36 dos alunos categorizaram com *Concordo*, 28 dos inquiridos não concordam nem discordam, 4 dos alunos discorda e 1 discorda fortemente.

Esta é uma afirmação, um tanto, discutível. Hoje talvez a tivesse escrito noutros moldes, porque o professor não pode ser equiparado a um familiar mais velho, mesmo que seja visto como tal por alguns alunos. Apesar de eu colocar a expressão “uma espécie”, não afirmo que o é! E depois utilizar o “deve ser”, como algo imperativo, é um exagero que eu assumo. A melhor frase para exprimir o que eu pretendia, seria: “O(A) professor(a) pode ser, para o aluno, um ombro amigo com que o aluno pode contar?”. De todos os alunos, 48, apesar de tudo, concordou com a afirmação. Penso que, para muitos discentes, o professor desempenha o papel de educador, porque esse papel não é desempenhado por

ninguém nos seus lares, infelizmente. Muitos confiam as suas vidas aos professores, porque estes lhes dão conselhos, apoio, carinho e os chamam atenção quando é necessário. Muitos esperam que os professores estejam atentos aos seus problemas, pois eles precisam da sua ajuda e de saber que podem contar com alguém.

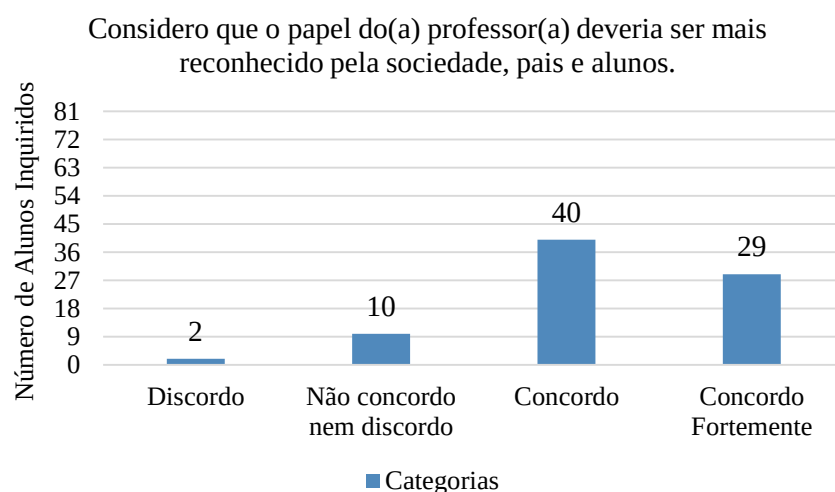


Gráfico 18 Reconhecimento do papel do Professor na sociedade

A afirmação 4.14, que encerra a questão 4, pode parecer idêntica à 4.1., mas tem um objetivo diferente. O caro leitor pode-se questionar: “Mas, então porque é que ele não colocou esta questão como 4.2”? Esta questão consta em último lugar, porque era importante para mim, perceber se os alunos, de facto, defendem que o papel do professor deve ser mais reconhecido. A 4.1. afirma que o papel do professor é importante, mas não afirma que esse papel deveria ser mais reconhecido por eles mesmos, alunos, pelos pais e pela sociedade. E esta afirmação está no fim porque, depois de categorizarem várias afirmações sobre o professor, o seu trabalho e a sua relação com os alunos, era fulcral identificar se eles denotam que o papel do professor é imprescindível e que ele deve ser reconhecido pelo trabalho que desempenha. As respostas foram bastante agradáveis: 20 alunos selecionaram a opção *Concordo Fortemente*, 40 concordam, 10 não concordam nem discordam e 2 categorizaram a afirmação com *Discordo*.

Primeiro, é necessário que os próprios docentes reconheçam a sua profissão como algo importante. Fazendo um bom trabalho, os alunos reconhecem que o professor é essencial. Se os alunos transmitirem essas informações aos pais (encarregados de educação) e, felizmente, há muitos que o fazem, eles, que são parte integrante da sociedade, irão atribuir aos professores um lugar de destaque na sociedade.

O questionário finalizou com uma questão de resposta aberta que tinha como objetivo perceber quais as competências que os alunos consideravam fundamentais para os professores do século XXI. Na resposta a esta questão, a maior parte dos inquiridos apresentou mais do que uma competência.

Para uma análise mais rigorosa categorizei-a com as seguintes competências: Científica, Pedagógico-didática, Comunicacional, Afetiva/Emocional e Ética/Deontológica. Neste sentido, procedi à elaboração de uma tabela, que apresento abaixo, onde consta a categorização de alguns excertos e de algumas respostas dos 81 inquiridos.

Categoria	Unidades de Registo
Competência Científica	“uma das características mais importantes que um professor deve ter são os conhecimentos científicos que irá lecionar” INQ.22; “Estar cientificamente preparado” INQ.44; “sempre informado e ter a certeza do que está a falar” INQ.46; “um professor deve ser competente a nível científico” INQ. 48.
Competência Pedagógico-didática	“Deve tentar explicar as matérias de formas dinâmicas e depois fazer exercícios.” INQ.18; “O professor deve ter mais técnicas de dar mais aulas interativas com materiais de multimédia.” INQ.39; “interativo com TODOS, na minha opinião ter sentido de humor porque isso atribui à aula um ambiente melhor, mas também ser organizado” INQ.53; “não se limitarem a ensinar, mas, também a dialogar e obter métodos diversos para o fazerem” INQ.67; “a maior competência que um professor deve de possuir é quando dá a matéria relacionar com coisas do dia a dia” INQ.71.
Competência Comunicacional	“um bom orador/transmitir bem a matéria” INQ.14; “uma das características mais importantes é a boa comunicação” INQ.26; “Comunicação com os alunos” INQ.27; “Deve saber controlar os alunos sem precisar de gritar” INQ.29; “dar alguma liberdade aos alunos para que façam perguntas e expressem a sua opinião” INQ.36; “um professor deve ter a competência de se fazer entender, utilizar vocabulário acessível ao ano que está a lecionar” INQ.63; “deve

	ser claro e objetivo no que diz e na forma como diz” INQ.72.
Competência Afetiva/Emocional	“preocupado com o que se passa com o aluno no exterior da aula e no interior” INQ.16; “Atento [...] saber a situação do aluno em casa” INQ.23; “O professor deve ser sempre paciente e carinhoso com os alunos, não demasiado afetuosos, mas sempre simpáticos.” INQ.24; “o mais importante de ser professor é ser um amigo mais velho em que o aluno pode confiar.” INQ.30; “O professor deve ser amigo. Ver sempre o lado dos alunos” INQ.33; “metendo-se no lugar dos alunos [...] se importar de verdade com os seus alunos” INQ.56; “acho que deve ter uma boa relação entre professor e os alunos sem excessos” INQ.60; “O professor deve de ajudar o aluno quando o vir meio triste” INQ.71.
Competência Ética/Deontológica	“deve respeitar sempre os alunos” INQ.7; “Os professores devem respeitar os alunos tal como os alunos o têm de respeitar” INQ.9;” principalmente deve ter respeito por todos por igual” INQ.16; “mostrar respeito e igualdade perante todos alunos” INQ.51; “Preocupar-se com os alunos de forma igual” INQ.66.

Tabela 3 Categorização da questão de resposta aberta dos alunos

Nas 81 respostas dos inquiridos à questão de resposta aberta um, INQ.47, não indicou qualquer competência, nem sequer preencheu o espaço destinado para tal; outro não atribuiu nenhuma competência alegando: “Penso que cada um é como é e não há um estereótipo definido.” INQ. 74. Ora, com esta proposta dos professores se guiarem por competências profissionais não quero tirar singularidade a nenhum deles, nem pretendo que os professores sejam todos iguais. Essa singularidade, que encontrámos, também, nos alunos, como já referi anteriormente, enriquece as próprias competências dos docentes. Um professor que domine maravilhosamente os conteúdos programáticos, que conhece curiosidades acerca da sua disciplina, enriquece imenso a competência científica. Não pode é descurar as outras, como já afirmei. Não quero criar um estereótipo de professores,

dotados das mesmas características, apenas gostava que todos os professores, estejam onde estiverem, se guiem por competências profissionais comuns.

A maioria dos alunos atribuiu a como competência primordial a *Competência Científica*. Os alunos podem nem saber muito de pedagogia, didática, ética, mas eles conseguem identificar, através do manual, ou da sua pesquisa própria, se o professor dá erros científicos. Alguns professores, conheço alguns inclusive, pensam que os alunos não dominam em nada a sua ciência, então se cometerem algum erro eles não darão conta. Aliás, nem assumem o erro e nem pedem desculpa, erros todos cometem. São atitudes de arrogância que devem ser evitadas. Um dos inquiridos, INQ 61, afirma que os docentes não devem considerar os discentes “um balde vazio sem conteúdos culturais”. É um outro erro cometido por alguns professores, o de pensarem que os alunos são incultos, e eles são a tábua de salvação para a cultura e para o conhecimento.

A *Competência Pedagógico-Didática* foi mencionada várias vezes, pelos inquiridos, mas com conteúdos diferentes, como é possível verificar na Tabela da Categorização. Os alunos referiram-se à utilização das *TIC*; à capacidade de relacionar os conteúdos com assuntos do dia a dia e, até, ao uso do humor. Aliás já há um relatório sobre esse tema, que pode ser uma excelente ferramenta para usar com os discentes. A atribuição desta competência por parte dos alunos prende-se com o uso de técnicas e ferramentas para os conteúdos programáticos.

É curioso verificar a atribuição da *Competência Comunicacional* aos docentes, pelos inquiridos, uma vez que, na questão 4, não havia nenhuma referência a ela, ao contrário das restantes que acabaram de ser mencionadas. Os alunos classificam esta competência como fundamental, dado que é através da comunicação oral que o professor comunica com os discentes. Por isso, é que eles indicam que o docente deve claro e objetivo na sua exposição, utilizando um vocabulário acessível para todos.

A atribuição da *Competência Afetiva/Emocional* foi mencionada por cerca de metade dos 81 alunos inquiridos. Os alunos reconhecem que é importante e agradável terem uma boa relação com o professor e que este se importe com eles. Contudo, verifico que alguns inquiridos referem que deve haver alguns limites, e devem! O professor pode preocupar-se com os alunos, mas tem de ter noção dos limites de tal relação, para seu próprio bem. Facilmente, um boato, legítimo ou não, de uma excessiva aproximação a um aluno,

pode destruir uma carreira. Todavia, tomando atenção a esta questão e sendo cauteloso, o professor deve prestar apoio aos alunos caso estes o necessitem.

Quanto à última categorização, *Competência Ética/Deontológica*, mais de metade dos inquiridos a referiram, relacionando esta competência com a igualdade e o respeito dos professores por eles e dos discentes pelos professores. Um dos inquiridos escreveu algo preocupante: “Um professor não deve desrespeitar os alunos, a não ser que aluno o desrespeite.” INQ. 57. Ou seja, este aluno legitima que um professor desrespeite um discente, caso este tenha agido de forma incorreta com o professor. Creio que, seja em que circunstância for, nada pode validar que o professor possa desrespeitar um aluno. As respostas acabaram por se verificar limitadas, porque esta competência é muito mais abrangente do que as duas situações referidas: igualdade e o respeito. Os alunos, porém, não tiveram em conta outros fatores.

3.2.2. Inquérito por questionário aos Professores

Género dos Professores

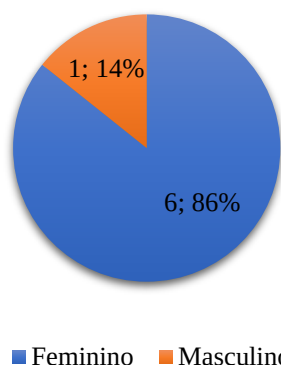


Gráfico 19 Distribuição do Género dos Professores

Os 7 inquiridos, que constituem a amostra dos professores, são compostos por 6 elementos do sexo feminino, o que corresponde a 86%, e 1 elemento do sexo masculino, 14%. Quer no inquérito dos alunos, quer neste, os inquiridos femininos são em número superior face ao género masculino.

Idade dos Professores



Gráfico 20 Distribuição da Idade dos Professores

No que diz respeito à idade, é possível verificar que os inquiridos têm idades bastante distintas indo dos 42 anos até aos 64.

Uma notícia recente, baseando-se nos dados da *Education at a Glance*, refere que “A força de trabalho docente de Portugal tem envelhecido na última década e está entre os mais velhos de todos os países da OCDE” (Silva S. , 2019). Atualmente, segundo o estudo, 41% dos professores portugueses têm 50 anos ou mais²³. É curioso aferir que 5 dos professores inquiridos já se encontram na casa dos 50 ou 60, o que comprova que, apesar de ser uma amostra muito reduzida, a classe docente está envelhecida.

²³https://www.publico.pt/2019/09/10/sociedade/noticia/novo-aviso-ocde-professores-portugueses-sao-velhos-1886031?fbclid=IwAR0wHHCiyM6-XOo8_5eJ8muZzoc5vk_tjILfsNhadUwr9QPHUylKRlb_-AA
(consultado a 15 de setembro de 2019)

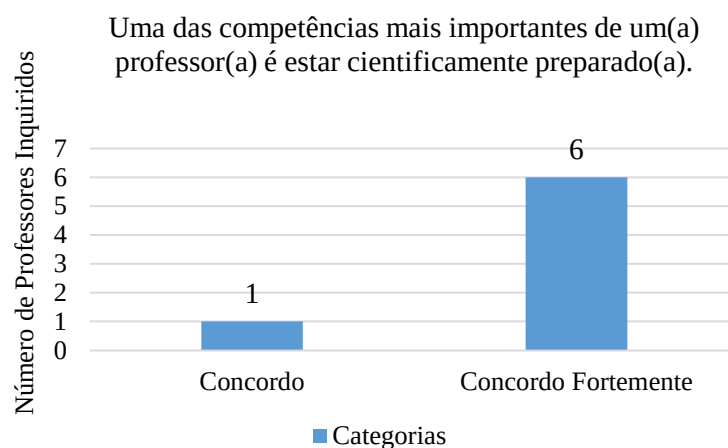


Gráfico 21 A importância da competência científica para o Professor

Dos 7 inquiridos, 6 concordam fortemente com a afirmação 3.1. de que uma das competências mais importantes é a científica, já 1 dos inquiridos escolheu a opção *Concordo*.

O saber científico está na base da profissão do professor, como já referi anteriormente. E como verificamos com as respostas dos alunos, também eles, consideram que a competência científica é importante na profissão docente. Todavia, um investigador, também, tem de dominar a ciência da sua disciplina. Então o que distingue um professor de um investigador? No domínio universitário estes conceitos tendem a entrecruzar-se. Muitos investigadores, especialistas numa área do saber, tornam-se professores. Mas, voltando à questão, a resposta, em linha com o que tenho afirmado é simples: as outras competências. Ou seja, a competência científica é importantíssima na profissão docente, mas é necessário, igualmente, dominar as outras competências sobretudo a Pedagógico-didática, que é o que falta a muitos professores universitários. Porque muitos destes são excelentes oradores, a nível ético/deontológico são irrepreensíveis e a questão da afetividade, não se coloca tanto em questão, devido a uma série de fatores como por exemplo a idade dos alunos, o número de alunos por turma, o excesso de trabalho dos professores entre outras. No entanto, compreendo que, por exemplo a nível didático, os professores universitários não desenvolveram essa competência porque a forma como eles transmitem os conteúdos, muitas das vezes bastante tradicional, não tem o objetivo de cativar os alunos; porque muitos pensam que são os alunos que têm de se cativar a si mesmos, uma vez que foram eles que escolheram o curso.

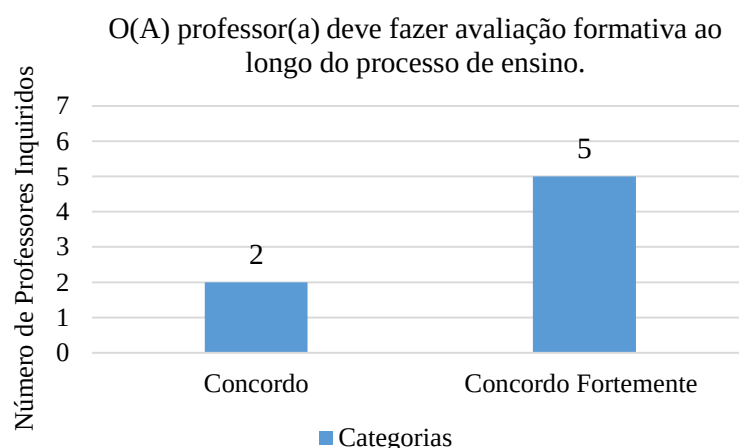


Gráfico 22 Avaliação Formativa ao longo do processo de ensino na perspetiva dos Professores

À afirmação 3.2. do inquérito por questionário, 5 dos inquiridos escolheram a opção *Concordo Fortemente* e 2 classificaram com *Concordo*.

Há muitas formas de avaliar os alunos, apesar de muitos recaírem numa única: os testes. Normalmente, os alunos fazem dois testes por período e, juntamente, com as atitudes e comportamentos adquirem a sua classificação. Há alguns docentes que atribuem trabalhos aos alunos e alguns que fazem algumas questões na aula. Apesar de, pessoalmente, não concordar muito com a realização de testes, considero que um teste por período é importante, principalmente, se for acompanhado por um trabalho de grupo e um trabalho individual. Contudo, há uma forma de avaliar os alunos muito simples: questionar oralmente os seus conhecimentos.

Como pudemos verificar no inquérito dos alunos, uma fatia considerável considerou importante que os professores questionem os conteúdos. Além, do professor conseguir verificar se a sua mensagem está a chegar aos alunos, e assim avaliar o seu trabalho, consegue, ao mesmo tempo, ter um feedback imediato da aprendizagem dos discentes. É necessário repensar a avaliação, de modo a preparar os jovens para um mundo competitivo e feroz. Atualmente, no quadro das competências, presente no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, os professores devem avaliar 10 competências-chave atrás citadas. Todas elas são impossíveis, ou difíceis, de avaliar em teste, portanto os professores devem apostar noutras modalidades avaliativas, de forma a enriquecer o estudante de ferramentas essenciais para o seu futuro.

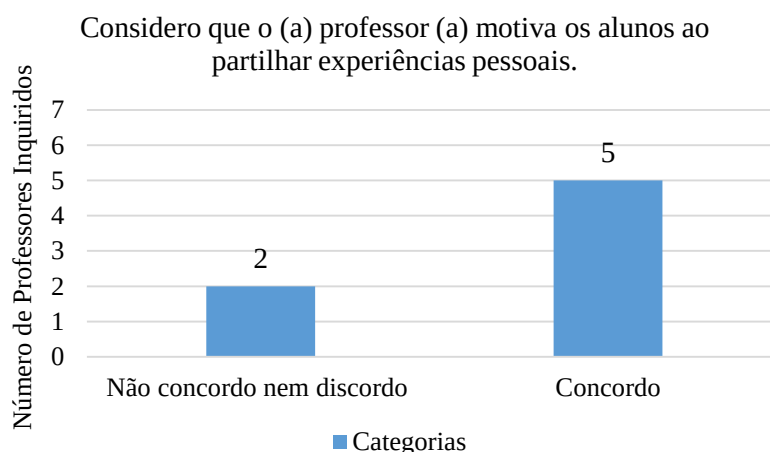


Gráfico 23 Partilha de experiências pessoais dos Professores aos Alunos

Relativamente à afirmação 3.3., 5 professores classificaram a sua resposta com *Concordo* e 2 responderam *Não concordo nem discordo*.

Ao contrário dos alunos, nenhum dos inquiridos discordou da frase, aliás mais de metade da amostra dos professores considera que as experiências pessoais motivam os alunos. Por vezes, e falo por experiência, como aluno, as partilhas dos professores conosco, estudantes, é o momento da aula em que todos ficamos mais atentos ao ouvir o professor. Como disse anteriormente o professor é encarado, mesmo que inconscientemente, por nós alunos, como o nosso modelo e as suas experiências podem, de alguma forma, enriquecer-nos ou alertar para uma situação no futuro.

Alguns docentes mostram, por vezes, quando têm confiança com as turmas, fotografias das suas viagens, essa partilha pode permitir a alunos, que não têm condições para viajar, conhecer um pouco do mundo. Isso pode permitir que o aluno sonhe e viaje através das fotografias. Além disso, esses registos fotográficos podem levar a que alguns alunos tracem como objetivo de vida viajar até esses locais.

Os professores nem imaginam como às vezes um momento de partilha com os alunos pode fazer tanta diferença na vida deles. Muitas das vezes esses espaços de partilha do professor com a turma extravasa a sala de aula e é motivo de comentário com a família e com os amigos. Contudo, é importante referir que os docentes têm de ter cuidado com as partilhas pessoais aos alunos, elas devem ter sempre um objetivo pedagógico.

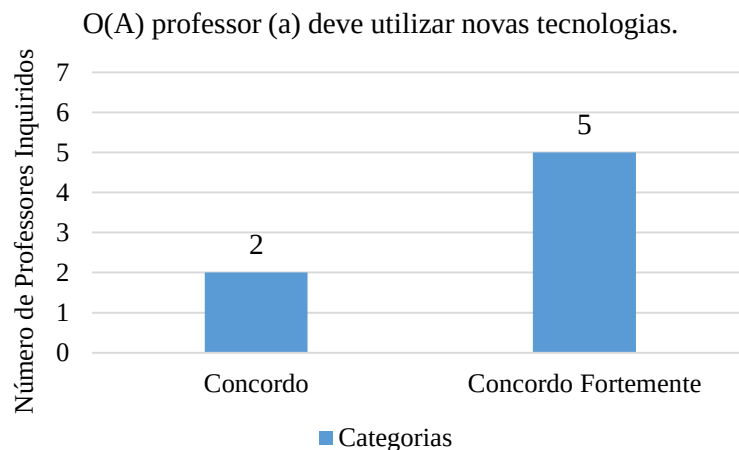


Gráfico 24 O uso de tecnologias nas aulas segundo os Professores

À afirmação 3.4. os inquiridos, 5, responderam que concordavam fortemente e 2 categorizaram-na com *Concordo*.

A terminologia utilizada, sobre este mesmo tema, foi diferente no inquérito dos alunos e professores. No dos alunos a afirmação é subjetiva, porque depende do gosto pessoal dos mesmos; aqui é diferente, porque é questionado aos professores se eles devem (obrigação) utilizar novas tecnologias, e todos concordam.

É plausível assumir que os professores já atingiram um alcance sobre as tecnologias, admitindo que elas devem ser utilizadas. É uma confirmação que vivemos num mundo marcado pelas *TIC*, ao qual os alunos dão uma grande importância.

O dever de utilizar novas tecnologias depende de alguns fatores: domínio tecnológico do professor, que deve ser reforçado com formações contínuas, se elas existirem; condições tecnológicas da escola e a reação das diferentes turmas à utilização de ferramentas tecnológicas em contexto de sala de aula. As novas tecnologias devem ser encaradas como ferramentas didáticas que permitem que os conteúdos sejam lecionados, analisados e explorados de várias formas, com o objetivo de motivar os alunos.

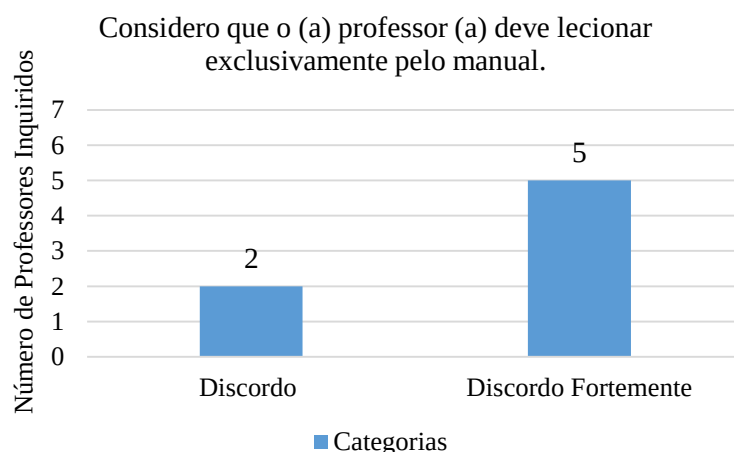


Gráfico 25 O uso exclusivo do manual segundo os Professores

Na afirmação 3.5. os inquiridos categorizaram a sua resposta com *Discordo*, selecionada por 2 docentes e com *Discordo Fortemente*, classificada por 5 docentes.

O manual tem uma função de organizar a execução das aulas. Os docentes utilizam-no para planificar as aulas, não recorrendo, muitas das vezes, aos programas da sua disciplina. Foi algo que constatei no estágio, os docentes fazem as suas planificações através do manual.

O uso exclusivo do manual já foi bastante discutido e analisado na análise do inquérito aos alunos. No entanto, é importante realçar, principalmente, agora com a visão dos docentes, que os professores devem procurar outros materiais para utilizarem nas suas aulas, apesar do manual oferecer um vasto leque de opções.

Há um aspeto sobre o manual que eu, ainda não referi. Penso que seria muito interessante e, não é, de todo, uma ideia original, que o professor com as suas turmas fizessem o seu próprio manual. Ou seja, após uma explanação clara e séria do professor, em que é explicado aos alunos como pesquisar, como recolher informações fidedignas, como as selecionar e como as resumir, os alunos construía o seu material de estudo. Aliás, além de texto os alunos podiam investir na sua criatividade, com rigor científico, e dotar o manual de documentos icnográficos, criados, até, por eles mesmos (mapas, gráficos, imagens, pinturas...). E aqui, apesar do professor não abandonar o uso do manual, permitia que os alunos utilizassem vários materiais para além do seu livro.

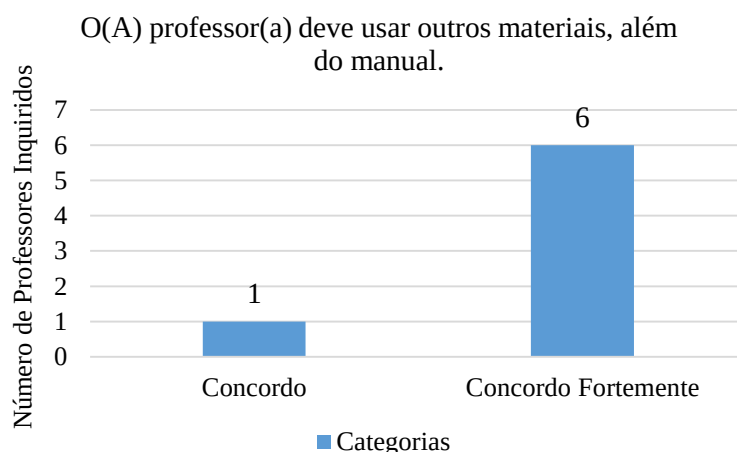


Gráfico 26 O uso de outros materiais além do manual segundo os Professores

A análise da afirmação anterior vai de encontro à 3.6., à qual 6 dos inquiridos responderam *Concordo Fortemente*, e 1 escolheu a opção *Concordo*.

O professor deve utilizar outros materiais, de forma, até, a enriquecer o espírito crítico dos alunos, face ao manual. Um dos exercícios que o professor pode fazer com uma turma é lançar o desafio de, em grupo ou individual, e após uma explicação sobre como se constrói, os alunos procurarem e criarem materiais para um tema específico. Depois de construídos, e do aval do professor, serem apresentados. Este exercício poderia consciencializar os alunos para o trabalho árduo dos professores em preparar as aulas, e iria enriquecê-los a vários níveis.

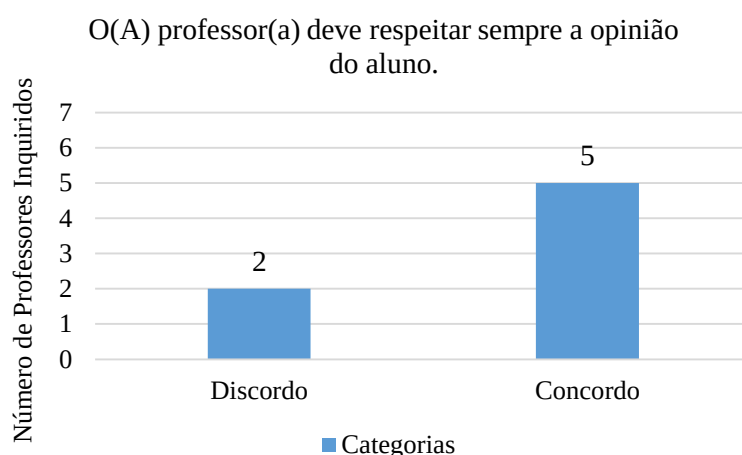


Gráfico 27 Respeitar sempre a opinião dos alunos segundo os Professores

À afirmação 3.7. os elementos da amostra dividiram-se: 2 discordaram com a afirmação e 5, a maioria, concordou com a mesma.

No que tange aos inquiridos que discordaram não sei se foi por uma interpretação que já denunciei na análise do inquérito aos alunos, na qual afirmei que a opinião do aluno pode pôr em causa uma série de valores que o professor não pode nem deve respeitar; ou então os inquiridos podem considerar que a sua posição deve ser, seja em que situação for, mais importante e a levar em conta em comparação com a dos alunos. Ora, esta última interpretação é errada. Desde que a opinião dos alunos não seja extremista, seja em que matéria for, o professor deve respeitar e caso não concorde, dar o seu ponto de vista, mas de uma forma pacífica e construtiva.

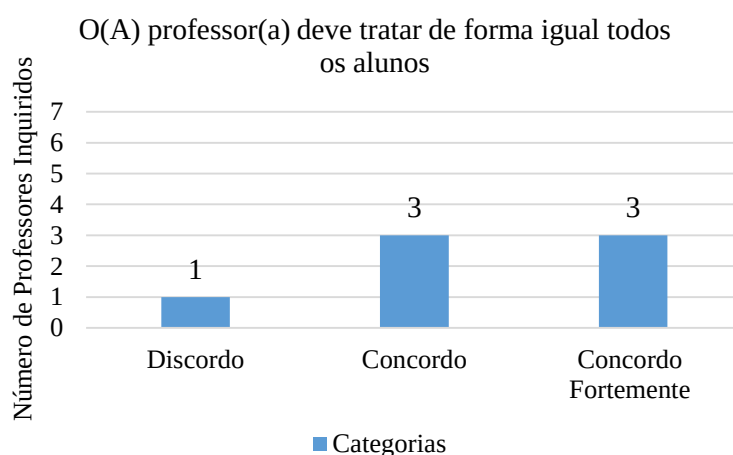


Gráfico 28 Tratar os alunos de forma igual segundo os Professores

Na afirmação 3.8., 3 dos inquiridos selecionaram a opção *Concordo Fortemente*, outros 3 *Concordo*, e o último inquirido escolheu a categoria *Discordo*.

Como já afirmei, na análise ao inquérito dos discentes, o professor deve tratar os alunos todos da mesma forma, apesar de tal ser difícil. Talvez seja por isso que um professor discordou com a afirmação, porque tratar todos por igual é complicado, na medida em que o ser humano é subjetivo. Todavia, penso que há uma base comum que se pode aplicar a todos os alunos. O que é importante, como já referi, é não beneficiar o aluno X em detrimento dos Y's. O mesmo inquirido por ter pensado que na teoria é muito fácil afirmar que devemos tratar todos os alunos de forma igual, alertou-me para uma realidade, dita, “prática”. Quando estamos perante casos tão difíceis, onde há alunos que têm vidas tão, mas tão complicadas, torna-se muito difícil não os tratar de uma outra forma. Ou, por outro lado se soubermos de situações em que os alunos têm mau carácter e que prejudicam

os seus pares e, até, a família. Como é que não podemos ser duros? Aí tem de entrar a afetividade e procurar ajudar o aluno a mudar. Procuro evitar cair em contradição, por isso é que estou a deixar o leque bem aberto para os inúmeros dilemas éticos que os docentes encaram no dia a dia. Contudo, continuo a reafirmar que o professor deve procurar ser superior a tudo isso e tratar os alunos de forma igualitária.

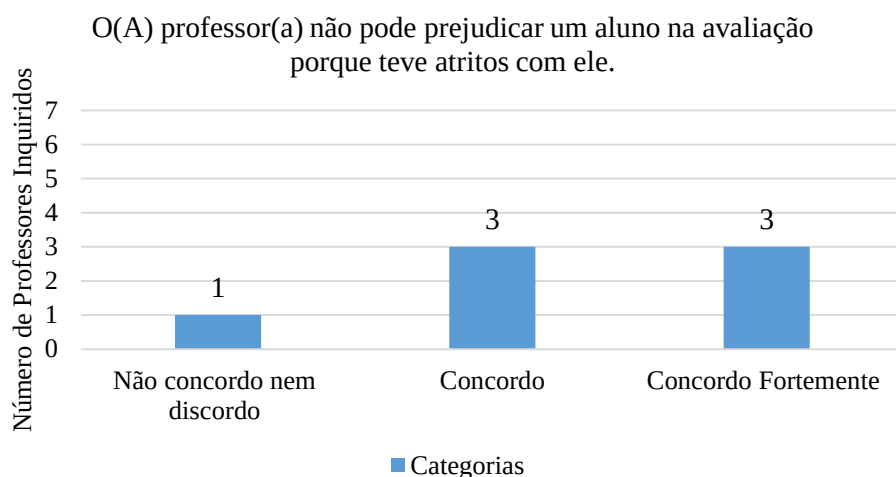


Gráfico 29 Prejudicar os Alunos na avaliação devido a atritos segundo os Professores

Perante a afirmação 3.9. os 7 inquiridos escolheram opções distintas: 3 assinalaram a categoria *Concordo Fortemente*, outros 3 *Concordo* e 1 *Não concordo nem discordo*.

Confesso que a atribuição desta última categoria me preocupa e assusta. Talvez, não devesse ficar tão surpreso, porque conheço algumas histórias em que professores prejudicaram deliberadamente alunos porque tinham atritos com eles. Mas, o que me choca é a indiferença perante tal afirmação.

O processo avaliativo deve ser objetivo, o professor deve procurar fazer um esforço para que a avaliação seja a mais clara e honesta possível. O que há mais são alunos descontentes com as classificações. Este ano de estágio deu para eu perceber essa realidade. Alguns, de facto, não têm noção das suas limitações e outros, ou os mesmos, preocupam-se muito com as notas dos colegas. Para o docente não ser posto em xeque, ele deve munir-se e reunir toda a informação possível, quer quantitativa quer qualitativa, para justificar uma classificação a alunos, encarregados de educação, colegas e à própria instituição escolar onde leciona. Mas, voltando à questão o processo avaliativo tem de ser o mais justo para com os alunos, não devendo constar nos aspetos a considerar situações pessoais, de revanche e quezílias que possam ter existido entre professor e discente.

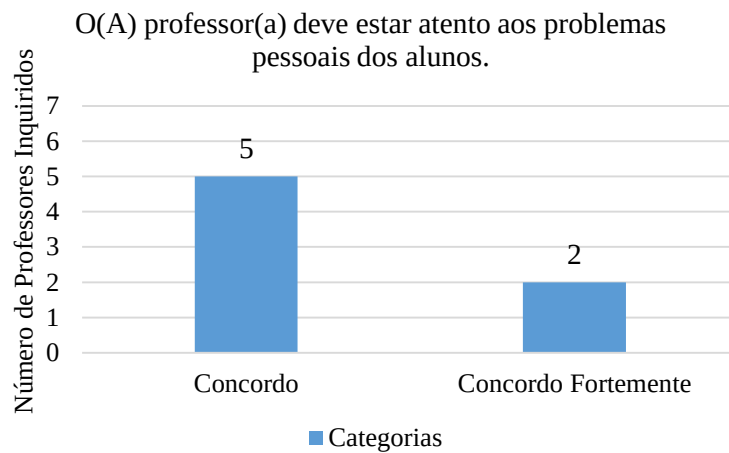


Gráfico 30 A atenção dos Professores aos problemas pessoais dos Alunos

Sobre estarem atentos aos problemas pessoais dos alunos, presente na afirmação 3.10., os 7 inquiridos escolheram duas categorias: 5 selecionaram *Concordo*, e os outros 2 *Concordo Fortemente*.

Apesar dos professores estarem ao leme de uma enorme embarcação, há turmas com cerca de 30 alunos, é fulcral que estejam atentos a todos os marinheiros. O docente deve estar vigilante, e não relativizar, um mal que hoje tem um nome - *bullying*, nas salas de aulas. Muitas das vezes os *bullies* procuram as suas vítimas na turma, é central que os professores atentem a comportamentos que possam indicar esta prática deplorável e a denunciem. Além disto, é importante que o professor se mostre sempre disponível para escutar os alunos, quando estes revelarem vontade de falar sobre os seus problemas. Os docentes são, muitas das vezes, os adultos com quem os alunos passam mais tempo, por isso é normal que eles procurem os professores para abordar os seus problemas pessoais.

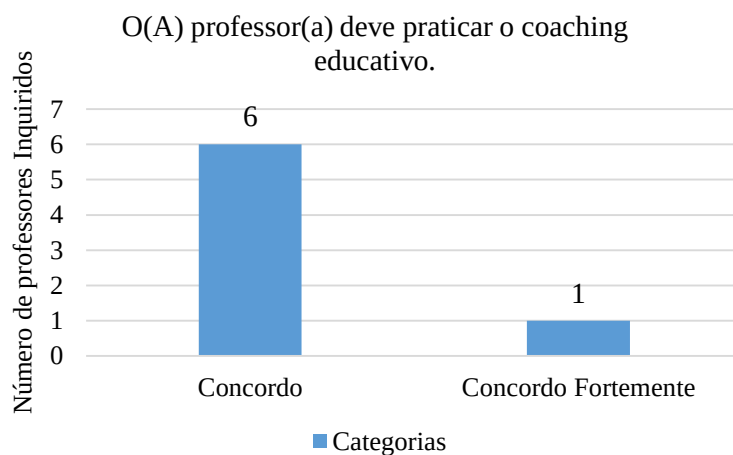


Gráfico 31 Prática do coaching educativo segundo os Professores

Na afirmação 3.11. foram selecionadas duas categorias: 6 inquiridos colocaram a sua preferência no *Concordo* e 1 no *Concordo Fortemente*.

O *coaching educativo* é um conceito, abordado anteriormente, que pode ajudar os docentes no processo de ensino-aprendizagem. Interpretando um ofício de guiar os alunos à procura do conhecimento. Este modelo educativo fornece ao discente, ferramentas importantes, tais como espírito crítico, autonomia, capacidade de pesquisa, análise e síntese. O aluno deixa de ser um agente passivo, como no modelo tradicionalista, para se tornar um membro ativo na educação. O trabalho com os alunos, de forma, a que eles consigam encontrar e explorar o conhecimento tem de ocorrer de forma paulatina e doseada. E é imprescindível que o docente se prepare, leia, pesquise e investigue sobre este modelo para conseguir guiar os alunos da forma mais proveitosa.

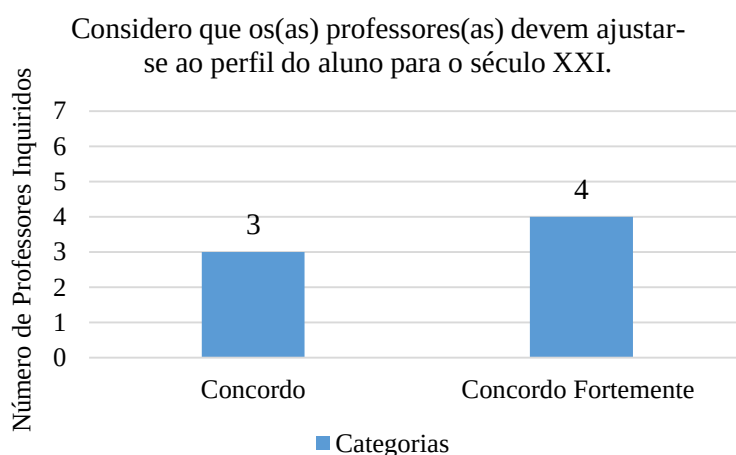


Gráfico 32 O ajustamento dos Professores ao Perfil do Aluno para o século XXI

Quanto à afirmação 3.12., 3 inquiridos responderam que concordavam e 4 escolheram a categoria *Concordo Fortemente*.

Esta afirmação é muito curiosa, porque os professores admitem que são eles que se devem adaptar aos alunos, e não ao contrário. Isto é, eles afirmam que o seu trabalho tem de se ajustar às necessidades que o aluno deste século necessita. E essas necessidades, ou, melhor, as competências que eles têm de desenvolver, estão presentes, desde 2017, como já afirmei, num documento normativo, já citado.

Pode-se questionar, uma vez que já disse que a classe docente está envelhecida, como é que professores do século XX, e com isto não quero dizer que pedagogicamente utilizem práticas tradicionais, se adaptam às exigências do século XXI? Tem de haver um

esforço por parte deles e, sobretudo, que lhes sejam dadas as ferramentas necessárias, por parte do Ministério da Educação, e refiro-me a formações contínuas, a diminuição da carga de trabalho e de carga horária, para os docentes se prepararem, de forma a que essa adaptação seja incisiva e eficaz.

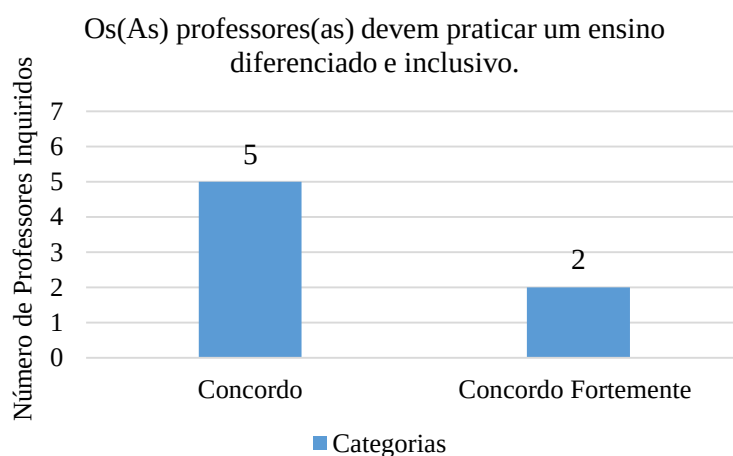


Gráfico 33 A prática de um ensino diferenciado e inclusivo segundo os Professores

À última afirmação, 3.13., 5 dos inquiridos categorizaram-na com *Concordo* e 2 escolheram a opção *Concordo Fortemente*.

As respostas revelam que é natural, atualmente, aceitar que todos os alunos são diferentes, com características próprias e com ritmos de aprendizagens distintos. Durante algum tempo houve a tendência de separar os bons alunos dos mais fracos, potenciando divisões entre os alunos e discriminações.

Nos dias de hoje as escolas aglomeram nas turmas, porque são aceites as diferenças intelectuais de cada um, alunos com um aproveitamento baixo com os que têm um bom aproveitamento. E é possível tirar partido dessa mescla, através, da já referida, *possibilidade*. Isto é, os alunos mais avançados ajudarem os outros com dificuldades, além disso permite o trabalho em grupo e o espírito de ajuda na turma. Contudo, na prática é muito difícil para o docente, com turmas de grande dimensão, dar uma ajuda personalizada a cada aluno, daí que a *possibilidade* é uma ferramenta apelativa no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação à última questão do inquérito dos professores que era de resposta aberta, voltei a criar uma categorização idêntica à dos alunos por competência: Científica,

Pedagógico-didática, Comunicacional, Afetiva/Emocional a Ética/Deontológica. As respostas revelaram-se curtas e telegráficas, em alguns dos casos. Como no caso dos alunos criei uma tabela, que apresento de seguida, onde se encontram alguns dos excertos dos 7 inquiridos.

Categoria	Unidades de Registo
Competência Científica	“Preparação científica” INQ.1; “Competência científica” INQ.3; deve procurar atualizar-se em áreas que não exclusivamente a sua, de modo a poder responder às interpelações dos alunos sobre temas que se cruzam, pertinentemente, com os lecionado” INQ.5.
Competência Pedagógico-didática	“sentido de humor” INQ.2; “pedagógica” INQ.3; “deve diversificar os recursos e metodologias” INQ.5; “Psicopedagógica” INQ.7.
Competência Comunicacional	“bom comunicador” INQ.2.
Competência Afetiva/Emocional	“compreensão” INQ.1; “tolerância [...] empatia” INQ.2; “paciente” INQ.6.
Ética/Deontológica	“profissionais no quadro deontológico” INQ.4; “ser justo ao longo do processo avaliativo” INQ.5.

Tabela 4 Categorização da questão de resposta aberta dos Professores

Como é possível verificar a amostra dos professores é extremamente pequena. Teria sido fantástico ter uma amostra significativa, porque seria possível, dessa forma, fazer uma análise mais profunda e sustentada.

Como na atribuição dos alunos a *Competência Científica* foi a mais escolhida pelos professores. Como os discentes, também os professores reconhecem a importância dos aspetos científicos na profissão docente. E no caso dos professores esta foi uma das mais mencionadas, o que revela que este grupo de docentes considera que a competência científica é uma das mais importantes. Os professores além de dominarem a cientificidade

da sua disciplina podendo explorar outras áreas, para assim, em contexto de sala, criar uma interdisciplinaridade entre a sua e outras áreas do saber.

Quanto à *Competência Pedagógico-didática* foi a mais referida pela amostra dos professores. É interessante verificar que alguns excertos dos inquiridos vão de encontro aos referidos pelos alunos, como é o caso do humor, da utilização de várias estratégias e recursos. Os professores não referiram a utilização das TIC, porque decerto consideraram as outras competências mais importantes. Mas, é possível aferir que os alunos do século XXI consideram-na importante.

Apenas um dos inquiridos referiu a *Competência Comunicacional*, os alunos, talvez, a tenham mencionado bastante, porque eles são os recetores das mensagens dos docentes. Portanto, é natural que a considerem importante, na medida em que são eles que conseguem verificar se a mensagem é transmitida de uma forma perceptível ou não. Talvez, os inquiridos não tenham essa consciência do quão importante é saber comunicar com os alunos, utilizando um vocabulário acessível à sua faixa etária, além de um tom adequado.

A *Competência Afetiva/Emocional* foi mencionada pelos inquiridos de uma forma evasiva, apenas selecionaram palavras, não aprofundando como os alunos fizeram. Estes últimos abordaram a questão da relação e dos limites entre o professor e o aluno, enquanto que os professores se referem, apenas, a compreender os alunos e não mostraram abertura para os ouvir. E como foi possível verificar os alunos precisam de alguém que os ouça e que se preocupe com eles.

Na *Competência Ética/Deontológica*, que deve ser valorizada na profissão docente, apenas foi mencionada por dois professores. Um deles valoriza a competência como um todo defendendo que ela deve ser encarada com profissionalismo. O outro refere a questão do processo de avaliação, que é muito importante como já alertei. Contudo, esta competência, além das relações pessoais e profissionais, tem a ela agregadas outras referências ligadas à profissão (responsabilidade, cumprir os horários, entre outras) que deviam estar presentes num código ético.

Considerações Finais

“Educação não transforma o mundo. Educação transforma pessoas. Pessoas transformam o mundo.”

Paulo Freire

No mundo da educação há dois agentes principais: alunos e professores. São estes últimos que através do seu trabalho, ou seja, educando os discentes, podem contribuir para que eles possam, eventualmente, mudar o mundo. Para que essas mudanças e transformações sejam positivas e frutíferas é necessário que os docentes cedam à educação um contributo relevante que, na minha opinião, se traduz na aplicação de uma multiplicidade de competências profissionais. O presente relatório apresentou uma proposta para a profissão docente - os professores devem guiar-se por competências específicas. Segundo a minha perspetiva, elas são cinco: científica, pedagógico-didática, comunicacional, afetiva/emocional e ética/deontológica.

Este relatório, que nasceu do cumprimento de uma obrigação para a conclusão do Mestrado, revelou-se mais do que um trabalho imposto, tornando-se num grande desafio. Eu poderia ter escolhido ir por uma via, que alguns colegas escolheram, que consistiria em estudar uma ferramenta ou uma estratégia para o ensino da História. Contudo, optei por um relatório elaborado numa dinâmica mais teórica, opinativa, o que pode ser bom ou mau, porque sempre sujeito a discordâncias, marcado por uma reflexão sobre a profissão docente. Todos os meus colegas, que apresentem ferramentas e estratégias novas, que se revelem possíveis de executar, estão a contribuir, também, para a evolução da profissão docente, num nível mais didático e pedagógico, que se repercute na teoria e na prática. O meu trabalho aponta para uma visão mais teórica da profissão docente, porque se situa no âmbito da investigação educacional. Creio que todos os géneros e temas de relatório são válidos, quando dão um novo rumo ou contributo para benefício do ensino.

Existem já vários estudos, reflexões, opiniões sobre o papel/função do professor para o, ou do século XXI. Ao mencionar “para o século XXI” é porque todos os autores desses estudos, incluindo-me, consideramos que o professor do século XX não corresponde às exigências do século que o precede. Dizer “para o século XXI”, tem uma outra ideia relacionada, ou seja, para muitos autores as práticas dos docentes do século XXI ainda não correspondem ao que este novo século exige. Isto é, as suas práticas ainda não estão adequadas para as exigências do século XXI. E, no caso português, há muitos que

não estão. Essas exigências agrupam-se sobretudo numa só, a de preparar os alunos para este século, municiá-los de ferramentas e competências diversas que permitam formar alunos segundo as mais recentes diretrizes, atendendo às exigências do mundo contemporâneo. Tornar, até, o ensino mais prático, não descurando, em todo o caso, a teoria. Um exemplo: Um indivíduo vai a uma entrevista de emprego onde lhe é pedido para construir uma árvore genealógica da primeira dinastia portuguesa. O indivíduo sabe todos os membros que a compõem, além dos seus nomes e datas de nascimento e morte. Todavia, não sabe construir uma árvore, não tem essa competência. E para a adquirir vai levar tempo entre estudar e aplicar. Agora, um outro indivíduo sabe construir a árvore, todavia não domina todos os nomes e datas, apesar de saber onde procurar essa informação. À partida será contratado porque domina as ferramentas e tem a competência de a construir. Se houver um indivíduo que domine ambos os aspetos, ainda melhor. Tudo isto para dizer, que não adianta os professores exigirem que os alunos saibam todos os nomes que compõem a primeira dinastia, além de reis, esposas e, respetivos, filhos, mas seria importante mostrar-lhes como se faz uma árvore genealógica. Com um exemplo simples dá para verificar que há dois tipos de ensino: um exclusivamente teórico e outro que alia a prática à teoria.

Compreendo que alguns docentes tenham algum receio do pragmatismo que se está a instalar no ensino. Este pragmatismo, quando em excesso, pode levar a um esvaziamento teórico. Se a aposta no ensino começar a ser nos âmbitos do *saber-fazer* e do *como-fazer* e a parte, essencial, do *saber* ficar em segundo plano, corremos o risco de os alunos não serem capazes de refletir, de desenvolverem o seu espírito crítico, de argumentar, no fundo, de pensarem por si.

As competências para a docência que eu exponho, ao longo deste trabalho, estão representadas em outros estudos, de uma forma mais ou menos evidente. Por exemplo, as dez competências que Perrenoud apresenta, a maioria delas está presente nas cinco que eu considero as mais importantes para o professor do século XXI. E decerto que existirão mais. Contudo, eu elegi estas cinco porque abrangem áreas fundamentais da profissão docente.

Parti para esta investigação com o intuito de identificar quais as competências que docentes e alunos consideram essenciais ao bom desempenho do professor do século XXI para, posteriormente, comparar as suas respostas com as que os teóricos afirmam ser as fundamentais. Ao realizar uma análise às atribuições fornecidas pela amostra, bem como

ao estudo dos teóricos, é possível afirmar que há semelhanças a salientar. A nível científico, todos reconhecem a importância das competências, no contexto do ensino-aprendizagem. Os professores devem dominar cientificamente a sua disciplina, podendo ir além do manual e, até, investigar outras áreas de conhecimento, de forma a criar interdisciplinaridade nas suas aulas. No que diz respeito à competência pedagógico-didática, os resultados da amostra e as teses dos teóricos revelam estar em sintonia, na importância que atribuem às TIC. No que concerne à competência comunicacional, os alunos, bem como os teóricos, destacam a sua importância. A comunicação oral, sobretudo, é encarada como fundamental para o desempenho do professor, quer para a transmissão dos conhecimentos, quer para controlar a indisciplina na sala de aula. Em relação à competência emocional, tanto os alunos como os teóricos destacam a importância de existir uma relação de proximidade entre professores e alunos, dentro de certos limites. Os teóricos defendem que os professores devem estar atentos aos problemas dos alunos e a maioria dos discentes concorda. No que toca à competência ética, os alunos salientaram, apenas, que os professores devem tratar os alunos de forma igual e respeitá-los. Ora, a competência ética/deontológica é mais do que isso, algo que os professores também não captaram. Esta competência é refletida pelo comportamento do professor na sua vida pessoal e profissional, na relação com alunos, sim, mas também com os encarregados de educação, com os colegas, com os funcionários, com a direção da escola e com a sociedade.

O estudo poderia ter sido mais bem construído, mas devido a limitações de tempo para o elaborar e de espaço para o expor, não foi possível fazer melhor. No enquadramento teórico deveria ter criado um referencial de competências profissionais, utilizando uma metodologia adequada, de forma a que esse modelo teórico fosse a minha base para a construção dos questionários. Para a sua aplicação necessitava de poder contar com uma amostra bastante mais significativa como, por exemplo, difundir os inquéritos por alunos e professores de todos os estabelecimentos de ensino, privados e públicos, do concelho do Porto. É patente que o momento da análise dos resultados seria mais demorado, mas teria uma amostra que me facultaria dados para conclusões sustentadas e, por isso, significativas. As questões poderiam e deveriam ser aprimoradas, de modo a que as respostas fossem mais relevantes. Algo que poderia ser interessante era questionar os professores sobre se eles utilizam essas competências na sua prática docente, dado que este estudo se prendeu, apenas, com a visão teórica dos professores sobre as competências profissionais.

Uma das metodologias, com caráter reflexivo, para a criação de um referencial e gestão de competências é o modelo apresentado pelo Centro de Estudos de Gestão e Organização (CEGOC). Este modelo pressupõe escalas e tempo que eu não tinha para a realização deste relatório, daí não ter optado por ele. O(s) investigador(es) que opte(m) por esta metodologia podem utilizar apenas um estabelecimento de ensino, vários, ou até mesmo todos os do país, mas como mostrarei mais adiante, este é um modelo que requer muito trabalho, tempo e esforço. Nesse sentido, é importante que o(s) investigador(es) conheça(m) os seus limites. No meu caso, poderia ter escolhido apenas um estabelecimento de ensino, neste caso a Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, mas não poderia ter escolhido os alunos para a amostra devido ao pouco tempo que tinha para realizar o relatório. Assim, a minha amostra seria constituída pelos docentes. Contudo, os alunos dão outra importância e perspetiva ao meu estudo, porque são eles que trabalham diariamente com os docentes, além de serem eles o público-alvo do exercício das suas competências profissionais.

Apresento este modelo como um exemplo do rumo que uma investigação que se dedique às competências pode seguir. Este modelo contém cinco fases. Na primeira fase (*Identificação das competências chave*) é necessário identificar as competências segundo as necessidades do ensino em geral, dos alunos e da classe docente. Após esta seleção é fundamental apontar “comportamentos [conhecimentos e habilidades] de excelência que estejam relacionados com a estratégia delineada” (Ceitil, 2006, p. 122). As competências escolhidas serão específicas, uma vez que se destinam, apenas, aos professores. Na fase dois (*Descrição do portefólio de competências chave*), depois de identificadas as competências é necessário descrevê-las, de forma a obter “uma definição de forma sintética que demonstre claramente os comportamentos [conhecimentos e habilidades]” (Ceitil, 2006, p. 123). De modo a defini-los de forma consistente, além da pesquisa bibliográfica, o(s) investigador(es) pode(m) entrevistar os docentes, de modo a obter definições consistentes. Depois da recolha desta informação já é possível criar um manual, onde estarão presentes todas as competências, bem como as suas definições. Ou seja, esse manual vai conter “todas as informações relevantes para a gestão das competências [da classe docente]” (Ceitil, 2006, p.124). A fase três (*Avaliação das competências*) passa por avaliar as competências existentes na classe dos professores, antes da implementação das criadas pelo(s) investigador(es). Esta avaliação tem em vista “descobrir qual a diferença, qual o *gap* existente entre as competências detidas e aquelas que são requeridas de acordo com a definição de competências e os respetivos indicadores” (Ceitil, 2006, p.125). Esta fase

termina com um relatório individual das competências para todos os professores, onde constará qual o *gap* que terá de ser retificado. A quarta e penúltima fase (*Definição dos planos de ação de desenvolvimento de competências*), é marcada pela constatação das diferenças e semelhanças entre as competências que os professores revelem e as criadas pelo(s) investigador(es). O estágio seguinte passa por perceber o porquê das *gap*'s existentes e retificá-las segundo a perspetiva das competências específicas selecionadas. Para isso, é utilizado um instrumento de avaliação que faz “a sistematização dos fatores de suporte e dos fatores pessoais (Ceitil, 2006, p.125). Essa sistematização é feita através da “divisão das razões explicativas da *gap* em dois grupos distintos” (Ceitil, 2006, p.125). Ambos os grupos são constituídos pelo caráter organizacional ou de índole pessoal. Os fatores de caráter organizacional referem-se a “processos de gestão [e] estrutura organizacional” (Ceitil, 2006, p.125). Se for detetada, aqui, a falha das competências dos docentes, então é necessário trabalhar “a cultura da organização, [...] comunicação, [...] gestão de recursos humanos, nos seus processos e sistemas de forma a debelar as diferenças apuradas” (Ceitil, 2006, pp.125-126). Caso seja apurado que o problema se encontra na índole pessoal, é necessário trabalhar os fatores pessoais “através de planos individuais de competências, que vão atuar sobre as competências que estejam em falta nas pessoas (Ceitil, 2006, p.126). Com base nas análises e reflexões produzidas, será elaborado um plano de desenvolvimento de competências, onde estarão todas as medidas para superar as competências em falta. Após um certo período, em que o plano de desenvolvimento de competências foi posto em prática, é necessário avaliar. Este momento marca a quinta fase (*Avaliação do desenvolvimento de competências*) e essa avaliação passará pela realização de testes e entrevistas e, no caso dos professores, pela assistência de algumas lecionações, onde o(s) investigador(es) verificará(ão) se houve mudanças significativas. Aí tirará (ão) as conclusões do seu estudo. Ora, esta é uma metodologia que pode ser adaptável à realidade que o(s) investigador(es) pretende(m) e há alguns passos que podem ser ultrapassados e outros acrescentados.

O meu estudo, assim como as respetivas reflexões sobre ele foram apresentados. Agora, caro leitor, se considerar que com este estudo consegue fazer mais e melhor, desafio-o! Seria muito interessante poder constatar que algo que eu criei seria melhorado com novas propostas, com outras metodologias, porque isso significaria que o meu estudo não ficava perdido pela web ou esquecido numa prateleira empoeirada.

Bibliografia

- Barreira, A., & Moreira, M. (2004). *Pedagogia das Competências da teoria à prática* . Porto: ASA .
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação. Um Guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Grávida.
- Benson, N., Collin, C., Ginsburg, J., Grand, V., Lazyan, M., & Weeks, M. (2012). *O livro da Psicologia* . Marcador .
- Blackburn, S. (2007). *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Grávida.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.
- Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem - 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cavaco, M. H. (1993). *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Editoreal Teorema.
- Ceitel, M. (2006). *Gestão e desenvolvimento de Competências*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Correia, L. G. (2016). *Récita do Liceu. O Liceu Rodrigues de Freitas/D. Manuel II no Estado Novo* . Lisboa: Edições Colibri .
- Cruz, A. S. (2017). *As narrativas de alunos e processos de ensino aprendizagem*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Obtido em julho de 2019, de <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/108405>
- Cunha, P. D. (1996). *Ética e Educação* . Lisboa : Universidade Católica .
- Dias, J. M. (2004). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Aberta .
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na Educação- O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. Em J. Á. Lima, & J. A. Pacheco, *Fazer investigação*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente- Dimensões Afetivas e Éticas*. Areal Editores.

- Foddy, W. (1996). *Como perguntar? Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta .
- Jesus, S. N. (2003). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: ASA.
- Jesus, S. N. (2003). *Influência dos professores sobre os alunos: Relação Pedagógica, Gestão da Indisciplina, Motivação dos alunos* (5.^a ed.). Porto: ASA.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor: Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Moreira, A., & Rei, J. (2005). Da comunicação e Educação à comunidade Educativa: um novo espaço curricular? *Livro de Atas- 4.º SOPCPM*, (pp. p.271-275). Aveiro.
- Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e prática* . Coimbra : Almedina.
- Nérici, I. G. (1978). *Introdução à Didática Geral*. Rio de Janeiro: Editora Científica .
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Parente, C. (2008). *Competências- Formar e Gerir pessoas* . Porto: Edições Afrontamento.
- Peréz, J. F. (2014). *Coaching para Docentes: Motivar para o sucesso*. Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar: Convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2002). A formação dos professores no século XXI. Em P. Perrenoud, & M. G. Thurler, *As competências para ensinar no século XXI- A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Artmed Editora.
- Ribeiro, G. M. (2018). *Novo Manual de Investigação. Do rigor à originalidade como fazer uma tese no século XXI*. Lisboa: Contraponto.
- Santo, E., & Souza, S. (janeiro/junho de 2013). Reflexão da Didática como mediadora entre a teoria e prática pedagógica. *Universitas Humanas*, 10(1). Obtido em 1 de janeiro de 2019
- Seiça, A. B. (2003). *A Docência como Praxis Ética e Deontológica- Um estudo empírico*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.

- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Terrén, E. (2000). A Educação face aos desafios da pós-modernidade. Em T. Ambrósio, J. Barroso, D. Hameline, & E. Terrén, *O Século da escola entre a utopia e a burocracia*. Lisboa: Edições Asa.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para pais e professores* (3.^a ed.). Coimbra: Almedina.

Webgrafia

- Amorim, D. (2017). *Conta-me histórias: o que pensam os alunos sobre o "bom professor"*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Obtido em 15 de junho de 2019, de https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a23_1/apache_media/JBM8YEJV3958DMVDBC22CYI77JGYL5.pdf
- Alves, L. A., Cruz, M. J., & Rocha, A. (2014). *Avaliação Externa das Escolas. Relatório Agrupamento da Escola Rodrigues de Freitas*. Inspeção-Geral da Educação. Obtido em 15 de julho de 2019, de http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2014_Norte/AEE_2014_AE-RodriguesFreitas_R.pdf
- Balcon, M.-P., Borodankova, O., Czort, S., & Noorani, S. (2016). *Documento Síntese Eurydice- Combate ao Abandono Precoce na Educação e Formação na Europa*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Obtido em 12 de julho de 2019, de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=EC0215083PTN_002.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=EC0215083PTN_002.pdf)
- Conceição, C., & Sousa, Ó. d. (12 de agosto de 2012). Ser professor hoje. O pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de Educação*, 20(20), pp. 81-98. Obtido em 12 de setembro de 2019, de <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2939>

- Cruz, A. S. (2017). *As narrativas de alunos e processos de ensino aprendizagem*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Obtido em julho de 2019, de <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/108405>
- Feio, M. A. (2015). *A Formação Ética de Professores no Cruzamento com a Formação Ético-Moral de alunos*. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa. Obtido em julho de 2019, de <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/18336>
- Hartley, J. (9 de outubro de 2013). *International Journal of clinical and Healthy. Some Thoughts on Likert- type scales*, 14, pp. 83-86. Obtido em 18 de julho de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/337/33729172010.pdf>
- Machado, C. (24 de julho de 2019). A arma da avaliação. *Revista Visão*. Obtido em 30 de julho de 2019, de <http://visao.sapo.pt/opiniaio/bolsa-de-especialistas/2019-07-24-A-arma-da-avaliacao>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilho, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Obtido em 29 de julho de 2019, de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Mendes, M. d. (2011). *O perfil do Professor do século XXI. Desafios de competências: As competências Profissionais dos Professores Titulares e Professores na Região de Basto*. Granada: Faculdade de Ciências de Educação da Universidade de Granada. Obtido em julho de 2019, de <https://hera.ugr.es/tesisugr/20058214.pdf>
- Moreira, J., Morgadinho, R., & Vieira, A. (2008). *Inteligência Emocional: Cérebro masculino Versus Cérebro feminino*. (U. d.-o.-M. Douro, Ed.) Obtido em 3 de setembro de 2019, de <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0172.pdf>
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do Professor no mundo Contemporâneo.*, (pp. 1-24). São Paulo. Obtido em junho de 2019, de <https://pt.scribd.com/document/70123343/Desafios-do-trabalho-do-professor-no-mundo-contemporaneo>
- Parente, C. (2004). Para uma análise da gestão de competências profissionais. *Sociologia : Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 14. Obtido em 20 de

julho de 2019, de
<http://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2469/2259>

Parque Escolar Ministério da Educação. (2008). Programa de Modernização das Escolas Secundárias. Escola Básica e Secundária de Rodrigues de Freitas- Conservatório de Música do Porto. Em *Renovar: 003*. Obtido em 15 de julho de 2019, de <https://www.parque-escolar.pt/docs/escolas/publicacoes/003-3020.pdf>

Paulo, F. d. (2018). Mal-estar docente e Ordem dos Professores. *Observador*. Obtido em 9 de julho de 2019, de <https://observador.pt/opiniao/mal-estar-docente-e-ordem-dos-professores/>

Rego, A. S. (2014). *O Professor como educador*. Universidade do Porto: Dissertação de mestrado. Obtido em junho de 2019, de <https://pt.scribd.com/document/380244591/Professor-Como-Educador-Andreia-Rego>

Ribeiro, C. P., & Nóbrega, C. P. (2016). O professor dá uma mão, abre horizontes e aquece o coração. *Revista História Hoje*, 5(9), 95-112. Obtido em 25 de julho de 2019, de <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/240>

Sardo, L. M. (2010). *Os desafios do professor no século XXI: as suas competências profissionais no cumprimento da missão da escola*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Obtido em junho de 2019, de <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/15632>

Seabra, F. I. (2010). *Ensino Básico: Repercussões da Organização Curricular por Competências na Estruturação das Aprendizagens Escolares e nas Políticas Curriculares de Avaliação*. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Obtido em 25 de setembro de 2019, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10877/1/tese.pdf>

Silva, C. (2017). Competências docentes e o perfil profissional dos professores. *Atas do II Colóquio Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (pp. 117-127). Universidade do Minho: Instituto de Educação Centro de Investigação em Estudos de crianças. Obtido em junho de 2019, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/47167>

- Silva, S. (2019). Só 1% dos professores portugueses tem menos de 30 anos. *Público*. Obtido em 15 de setembro de 2019, de https://www.publico.pt/2019/09/10/sociedade/noticia/novo-aviso-ocde-professores-portugueses-sao-velhos-1886031?fbclid=IwAR0wHHCiyM6-XOo8_5eJ8muZzoc5vk_tjILfsNhadUwr9QPHUylKRlb_-AA
- Teo, P. (junho de 2019). Teaching for the 21st century: A case for dialogic pedagogy. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, pp. 170-178. Obtido em 25 de julho de 2019, de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2210656119300030?via%3Dihub>
- Varela, R. C., Santa, R. d., Silveira, H., Matos, C. d., Rolo, D., Areosa, J., & Leher, R. (2018). *Inquérito Nacional sobre as Condições de Vida e Trabalho na Educação em Portugal*. Lisboa. Obtido em 17 de julho de 2019, de https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/M_Html/Mid_332/Anexos/JF_IN_CVTE_20182.pdf
- Vaz, B. (2014). *A importância do manual escolar para o professor e alunos de Geografia e de História no 3º Ciclo*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa. Obtido em 14 de setembro de 2019, de <https://run.unl.pt/bitstream/10362/14911/1/Relat%c3%b3rio%20-%20Bruno%20Vaz.pdf>

Documentos Legais

- Decreto-Lei n.º 15/2007. Diário da República n.º 14/2007, Série I de 2007-01-19. Obtido em 6 de agosto de 2019, de <https://dre.pt/pesquisa/-/search/522638/details/maximized>
- Decreto de Lei n.º 22/2014. Diário da República, Série I, 29. Obtido em 27 de julho de 2019, de <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/570766/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%2022%2F2014>
- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Obtido em 2 de junho de 2019, de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Despacho n.º 6944-A/2018. Diário da República, 2.ª Série, 138 de 13 de junho de 2019. Obtido em <https://dre.pt/home/-/dre/115738779/details/maximized>

Anexos

Anexo 1 Inquérito por questionário dos Alunos

Inquérito por questionário

Este inquérito, realizado no âmbito do Relatório Final de Estágio do Mestrado em Ensino de História do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, destina-se a conhecer as competências que os alunos esperam encontrar nos professores do século XXI.

O inquérito é anónimo e a informação transmitida confidencial.

1. Género: Assinale com um (x) a opção correspondente

☐

Feminino

☐

Masculino

2. Idade: _____

3. Ano de escolaridade que frequenta: _____

4. Nas frases seguintes que indicam algumas características de professores, assinala com um X o teu nível de concordância/discordância relativamente a cada afirmação.

	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
1. Considero o papel do professor muito importante na sociedade.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Prefiro aulas onde o(a) professor(a) é o único interveniente, não havendo diálogo com os alunos.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Uma das competências mais importantes de um(a) professor(a) é estar cientificamente bem preparado.	☐	☐	☐	☐	☐
4. O(A) professor(a) deve questionar os alunos sobre os conteúdos que leciona.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Gosto quando o(a) professor(a) partilha experiências pessoais nas aulas.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Gosto de aulas onde são usadas novas tecnologias.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Prefiro aulas que são lecionadas exclusivamente pelo manual.	☐	☐	☐	☐	☐

8. O(A) professor(a) deve usar outros materiais, além do manual.	☐	☐	☐	☐	☐
9. O(A) professor(a) deve respeitar sempre a opinião do aluno.	☐	☐	☐	☐	☐
10. O(A) professor(a) deve tratar de forma igual todos os alunos	☐	☐	☐	☐	☐
11. O(A) professor(a) não pode prejudicar um aluno na avaliação porque teve atritos com ele.	☐	☐	☐	☐	☐
12. O(A) professor(a) deve estar atento aos problemas pessoais dos alunos.	☐	☐	☐	☐	☐
13. O(A) professor(a) deve ser para o aluno uma espécie de amigo mais velho, com quem o aluno pode contar.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Considero que o papel do(a) professor(a) deveria ser mais reconhecido pela sociedade, pais e alunos.	☐	☐	☐	☐	☐

5. Na tua opinião, quais são as características (competências) mais importantes que o professor(a) do século XXI deve ter.

Agradeço a sua colaboração,

Professor Estagiário Tiago Costa

Os Professores do século XXI

Este inquérito, realizado no âmbito do Relatório Final de Estágio do Mestrado em Ensino de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, destina-se a conhecer as competências que os docentes consideram importantes para os professores do século XXI. O inquérito é anónimo e a informação transmitida confidencial.

1. Género: Assinale com um (x) a opção correspondente: *

☐ Feminino

☐ Masculino

2. Idade *

Texto de resposta curta

	Discordo forte- mente	Dis- cordo	Não nem concordo discordo	Concordo	Concordo fortemente
1. Uma das competências mais importantes de um(a) professor(a) é estar cientificamente bem preparado.	☐	☐	☐	☐	☐
2. O(A) professor(a) deve questionar os alunos sobre os conteúdos que leciona.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Considero que o (a) professor (a) ao partilhar experiências pessoais com os alunos os motiva.	☐	☐	☐	☐	☐
4. O (A) professor (a) deve utilizar novas tecnologias.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Considero que o (a) professor (a) deve lecionar exclusivamente pelo manual.	☐	☐	☐	☐	☐
6. O(A) professor(a) deve usar outros materiais, além do manual.	☐	☐	☐	☐	☐

7. O(A) professor(a) deve respeitar sempre a opinião do aluno.	☐	☐	☐	☐	☐
8. O(A) professor(a) deve tratar de forma igual todos os alunos	☐	☐	☐	☐	☐
9. O(A) professor(a) não pode prejudicar um aluno na avaliação porque teve atritos com ele.	☐	☐	☐	☐	☐
10. O(A) professor(a) deve estar atento aos problemas pessoais dos alunos.	☐	☐	☐	☐	☐
11. O(A) professor(a) deve praticar o coaching educativo.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Considero que os (as) professores(as) do século XX devem se ajustar ao perfil do professor para o século XXI.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Os (As) professores(as) devem praticar um ensino diferenciado e inclusivo.	☐	☐	☐	☐	☐

3. Nas frases seguintes que indicam algumas características de professores, ^{*} assinale o seu nível de concordância/discordância com cada afirmação.

	Discordo forteme...	Discordo	Não discordo ne...	Concordo	Concordo Forte...
Uma das competê...	☐	☐	☐	☐	☐
O(A) professor(a) ...	☐	☐	☐	☐	☐
Considero que o (...)	☐	☐	☐	☐	☐
O(A) professor (a)...	☐	☐	☐	☐	☐
Considero que o (...)	☐	☐	☐	☐	☐
O(A) professor(a) ...	☐	☐	☐	☐	☐
O(A) professor(a) ...	☐	☐	☐	☐	☐
O(A) professor(a) ...	☐	☐	☐	☐	☐
O(A) professor(a) ...	☐	☐	☐	☐	☐
O(A) professor(a) ...	☐	☐	☐	☐	☐
O(A) professor(a) ...	☐	☐	☐	☐	☐
Considero que os(...)	☐	☐	☐	☐	☐
Os(As) professore...	☐	☐	☐	☐	☐

4. Na sua opinião, quais são as características (competências) mais importantes que o professor(a) deve ter. ^{*}

Texto de resposta longa

Anexo 3 Autorizações para os alunos preencherem o Inquérito por questionário



Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas

Ano letivo 2018/2019



Exmo.(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação:

Vimos, por este meio, solicitar a autorização para o seu educando preencher um questionário cujo objetivo é conhecer a sua opinião quanto ao papel do professor do século XXI e às suas competências que deve manifestar.

O inquérito é um instrumento de investigação para a elaboração do Relatório Final de Estágio do Mestrado em Ensino de História do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Sendo anónimo está garantida a confidencialidade das respostas e da identidade dos alunos.

Solicitamos que autorize o seu educando a responder, em situação de sala de aula, ao referido questionário.

Professor Estagiário Tiago Costa

AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____
_____, Encarregado de Educação
do(a) aluno(a)
_____, n.º _____, da
turma _____ do _____º ano de escolaridade, declaro que,

☐

autorizo o preenchimento pelo meu educando ao questionário

☐

não autorizo o preenchimento pelo meu educando ao questionário

O Encarregado de Educação
